



الهيئة العامة للتعليم
والتربية

صعوبات التعبير الشفهي

التشخيص والعلاج



إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

تقديم

أ. د. محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية - جامعة بنها





جامعة أسيوط - كلية التربية
الاسم: رقم الجلوس:

صعوبات التعبير الشفهي

التشخيص والعلاج

إعداد:

د. أمل محمد المصنوع

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة بنها

تقديم

د. محمود عوض الله سالم

استاذ علم النفس التطبيقي

رصد كلية التربية - جامعة بنها

٢٠١٠



رقم الإيداع : 2009/3827
التقديم الدولي : 3-055-438-977

لتقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

وبعد

يشعر الفرد بالسعادة الغامرة حين يتصدى لتقديم عمل علمي مشارك فيه
بجهد وبخلاص، استشر فيه لحظة الباحث وجديته ورهيته اللامحدودة في
التعلم، وهو ما أجبره على المزيد من الجهد والمطاء طموحا ولما في إصداك
باحث بقدرة وجهه لسانته وكل من عمل معه في عمل علمي، ولا يقتصر
تقدير الأستاذ للتلميذ على رحلة عقله وصديق ثقافته لمهارات البحث العلمي
فقط ولكن في الاغلب والاعم لما يتحلى به الباحث من صدق وإمانة، وحسن
خلق واستقامة ووفاء وانتماء نادر نظيره في هذه الأيام.

والصل العلمي الذي بين أيدينا يتناول جانبين هامين في الوقت الحاضر
هما: صعوبات التعلم والتعبير الشفهي.

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوما حديثا يتناول فئة ليست بال بسيطة
كما وكيفا تعاني من صعوبات في قدرتها على التعبير الشفهي، والذي يمثل
فرصة للتلاميذ لإغنائهم فكريا وإغرياء كما أنه الوسيلة التي يحقق بها الفرد
ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و قدرتها المختلفة، حيث يتيح
الفرصة لاكتساب مهارات للثقافة الاجتماعية في التصديت، واكتساب اداب
الحديث مع الآخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة القدرة على مواجهة
الآخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف
أو اضطراب امام مسئلة وزملاءه علوة على أنه يكسر جدار الخوف الذي
يشعر به في كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبير الشفهي مشكلة
كبرى ويؤثر تأثيرا هاما يمانها للتلميذ من هذه الفئة، ويظهر علاجها ضرورة
كبيرة لزيادة تفاعل هؤلاء التلاميذ نوى صعوبات التعلم مع ذويهم والمحيطين
بهم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعليتهم

(ب)

في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم في الحياة وازيد من تفاعلهم مع لمواقف الحياة.

والعمل الذي تقدم له (صعوبات التعبير الشفهي) " لتشخيص ولعلاج " يقع في خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلي:-

الفصل الأول:-

والذي يتناول مشكلة الدراسة هدفها واسمتها ومصطلحاتها وانتهىها وكذلك نبذة مختصرة عن انواع الدراسة واهولتها وفروضها ولجرائتها.

الفصل الثاني:-

كما يحتوي الفصل الثاني على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوي متطرقا ايضا الى نظريات اكتساب اللغة من توجهات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية السلوكية والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوي، كما تطرقت لدراسة بشكل جيد ومتقن للأنظمة اللغوية من صوتي ونحوي ودلالي، ثم انتقلت فباحثة الى تناول العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي، ثم تناول الفصل باقتدار مفهوم التعبير الشفهي وعلاقته بعلاقة بقرون اللغة المختلفة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهي والمجالات التي يظهر فيها هذا الجانب بصورة كبيرة.

كما قدم الفصل ايضا تصورا مختصرا عن مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها وتشخيصها، وكذلك خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم انتهت الدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهي ومظاهرها وكيفية تشخيصها منضمنا الفئات والاساليب المختلفة لتشخيصه وكذلك علاجه.

الفصل الثالث:-

وتناول الفصل الثالث البحوث السابقة في المجال حيث اشتمل على محورين هما:

(ج)

- المحور الأول وتتضمن: البحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - المحور الثاني وتناول: مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته.
- الفصل الرابع:**

لما عن الجانب التطبيقي في هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلي عملية الدراسة وانواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجاً علاجياً تدريجياً على مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية في علاج هذه الظاهرة (صعوبات التعبير الشفهي).

الفصل الخامس:

اما الفصل الخامس والذي تناول نتائج الدراسة وتفسيرها، فقد قدم مؤشرات إحصائية دقيقة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحه في علاج هذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات المستقبلية، وفي النهاية تقدم إصدارنا هذا تذكيراً لهذا العمل العلمي الرصين، ولمن قلم به، إحصاءاً ورجية في زيادة الاستفادة منه على مستوى الباحثين والمختصين وطلاب العلم، ومع من يتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم كأحد الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمجتمعنا.

أ.د/ محمود عوض الله سالم

أستاذ علم النفس التربوي

وعيد كلية التربية - جامعة بنها

محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
١ - ب	شكر والتقدير
ج	محتويات الدراسة

الفصل الأول

١ - ١٩ الدخول إلى الدراسة

٣	- مقدمة
٩	- مشكلة الدراسة
١١	- هدف الدراسة
١٤	- أهمية الدراسة
١٥	- مصطلحات الدراسة
١٦	- لغات الدراسة
١٧	- صيغة الدراسة
١٧	- خروص الدراسة
١٩	- إجراءات الدراسة

الفصل الثاني

٢٣ - ١٥٧ الإطار النظري للدراسة

٢٣	- مقدمة
٢٤	أولاً : نشأة علم نفس اللغوي
٢٨	١ - نظريات التفسير اكتساب اللغة

فأجـ محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٢٨	أ- النظرية السلوكية
٢٣	ب- النظرية اللغوية
٤٢	ج- النظرية المعرفية
٥٢	ثانياً: مراحل نمو اللغوي
٥٢	١ - مرحلة قبل اللغوية
٥٤	٢ - المرحلة اللغوية
٦٠	ثالث : الأنظمة اللغوية
٦٠	١- اكتساب المقام الصوتي (الفونيمى)
٦٣	٢- اكتساب النظام النحوي للمبتدئين
٦٧	٣- اكتساب النظام الدلالي "الصيغياتى"
٧٠	رابعاً : لعوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهي
٧١	١- عوامل بيئية
٧٣	أ- الأسرة والمستوى الثقافي والاقتصادي لها
٧٥	ب- جماعة الرفاق
٧٦	ج- المدرسة
٧٧	٢- عوامل لسيولوجية
٧٧	أ- الجهاز العصبي المركزي
٧٨	ب- الجهاز البصري

تابع محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
ج- الجهاز السمعي.....	٧٩
د- الجهاز التنفسي.....	٨١
خامساً : التعبير الشفهي	٨٢
١- مفهوم التعبير الشفهي وعناصره	٨٣
٢- أهمية التعبير الشفهي	٩٢
٣ - مشكلة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة.....	٩٥
٤ - مهارات التعبير الشفهي	١٠٣
٥- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي	١٠٨
سادساً : صعوبات التعلم	١١٥
١- مفهوم صعوبات التعلم	١١٥
٢- تصنيف صعوبات التعلم	١٢١
٣- تشخيص صعوبات التعلم	١٢٢
٤- كفايات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	١٢٧
سابعاً : صعوبات التعبير الشفهي	١٢٢
١- مظاهر صعوبات التعبير الشفهي	١٢٢
٢- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي	١٤١
أ- أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهي	١٤٧

تأريخ محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
١٤٨	ب-لغات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي ..
١٥٣	ج- علاج صعوبات التعبير الشفهي
	الفصل الثالث
١٩٤-١٩٦	الدراسات والبحوث السابقة
١٩٦	مقدمة
	أولاً : الدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير
١٩٦	الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
	ثانياً : الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التعبير
١٩٦	الشفهي وعلاج بعض صعوباته
١٩٧	خروص الدراسة

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

١٩٧	مقدمة
١٩٧	أولاً : أهمية الدراسة
٢٠٩	ثانياً : أدوات الدراسة
٢٠٩	١-المقاييس الدراسية
٢٣٠	٢-برنامج الدراسة
٢٤٩	ثالثاً : إجراءات الدراسة

(ح)

فهرج محتويات الدراسة

الصفحة

لموضوع

الفصل الخامس

٢٨٧-٢٥٥

نتائج الدراسة وتفسيرها

٢٥٥

ملزمة

٢٥٥

نتائج الدراسة وتفسيرها

٢٨٧-٢٨٧

المراجع

٢٨٥

لمراجع باللغة العربية

٢٠١

لمراجع باللغة الأجنبية

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- هدف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- عينة الدراسة.
- فروض الدراسة.
- إجراءات الدراسة.

الخصائص الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة

يلاحظ في الطبيعة دائماً التمايز والتفاوت بين الناس، زيادة ونقصاً، وتوسطاً، وقد امتدحت الميادين التربوية على وجه الخصوص، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والذي أصبح ينظر إليه باعتباره علماً متخصصاً للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية في المجتمع، وهم الأفراد ذوو الاضطرابات النفسية والتربوية بتصرفين بشكل واسع عن الطبيعي والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وصحياً، وسمعياً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والمبدعين، والمبارزة، وإذا كنا قد أسمينا أولئك بالأفراد الأكثر خصوصية، فهناك من هؤلاء الأشخاص من هم أكثر ولشد خصوصية وهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم *Learning Disabilities*. (محمد علي حجلوي، ٢٠٠٣: ١)

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر لاسي مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على مختلف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة ترقى كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم. (الحظان أحمد القاسم، ٢٠٠٤: ١٩)

ونظراً لتعدد مظاهر صعوبات التعلم، وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد تعددت المصطلحات التي استخدمت لثقل على هذه الفئة مثل : إصابة الدماغ، والخلل الوظيفي البسيط، واختلال الكلام، وغيره١٠ (العبد، عبد الحميد، ١٩٩٦)

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk في التوصل إلى مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم *Specific Learning Disabilities*، وذلك في محاولة منه للتفريق بين صعوبات التعلم، والظروف والعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي.

ويشير العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال إلى أن أشهر الصعوبة في التعلم تمكّن لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهي غالباً ما تؤدي إلى عادات سلوكية اجتماعية من شأنها أن تؤثر سلباً على الطفل وتكرّره في الفصل الدراسي، وأن هذه الصعوبة تؤدي إلى حذر جزء كبير من طاقات الطفل والمعلم. وتسبب تشتت انتباهات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب، كما أنها تؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات، (الحقي، لزيات، ١٩٨٩ : ١٤١)

ويتفق مع هذا الرأي أليسان لوزداد (١٩٩١ : ١٢١)، حيث يؤكد على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما يتركب على وجعهم من العديد من المشكلات الدراسية، والنفسية، والسلوكية، هذا بالإضافة إلى أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدي إلى انتشار ظاهرة التسرب من المدرسة، وزيادة نسبة الأمية، ولتغلب الدراسة مما يؤدي إلى حذر الطاقات والتسدرات التي تواجه من أجل حلها التعلم.

ونظراً لأن الصعوبة في التعلم تمثل منطقة تؤثر في المجال للنفس

للتعلم، كما مثل منطقة ضعف لديه تتركز حولها ضغوط إذا لم تعالج تعدد لتشمل شخصية المتعلم كلها، كان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقيقي لمتطلبات عملية التعلم، حيث يساعد ذلك على السير بنجاح سليمة بعيدة عن أي تعثر قد يكون له أثر كبير في الطفل، ومستقبله، ويتم ذلك من خلال الفهم، والتقييم المبكر الذي يؤدي إلى وضع الطفل في برامج تربوية لعلاج الصعوبات التي يعاني منها، وبالتالي فإن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتحويل الطفل كفاءة حقيقية لمتطلبات الحياة، وقدراسة.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون (Stigerson) (١٩٨٧) لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال اللغوي، أو فهم الرموز اللغوية.

(صيفانصر كنيس، ١٩٩٢)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوي لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين في الفئات المختلفة، وعلى هذا الإطار تفيد الدراسات التي أجريت في البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات التعلم الخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تفيد دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) بأن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قرنها (٢٤٥) متفاوتاً هي ٥٢,٢٤%، كما تفيد دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية ٣٦% من بين عينة قرنها (٤١٩) طُلُفَ بينما تفيد دراسة فتحى الزيات (١٩٨٩) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في اللغة

للغربية من بين عينة قرأها (٢٠٠) طالباً هي ١٦,٨٥%، كما تقيد دراسة العبد صغر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٤,٩٤%، أما دراسة عبد الناصر أنيس فتفيد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى عينة قرأها (٤١٩) طالباً هي ١٦,٥%، وهي نسب كبيرة قد ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق عملية التعلم . كما تؤدي هذه الصعوبات إلى فقدان المستلم الثقة بالنفس، والدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية.

و قد أشار كل من سميث وآخرون *Smith et al* (1997) ومارجو وآخرون *Margo et al* (1997)، وريان وريان *Bryan & Bryan* (1986) إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية تتر لوج نسبتها ما بين ٥٠% ٩٠%، من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه الزيادة في نسبة صعوبات التعبير الشفهي في ضوء معرفة أن معظم للتعليم المتوسمي يهتم بصفة أساسية بتعليم القراءة والكتابة أي تعليم اللغة في شكلها المكتوب . الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تعليم الجانب الشفهي للغة، ولعل هذا الأمر مرتبط بالبيئة القومية التي طلقا تربط بين تعاقب الأبناء للمدرسة، وبين تعليمهم القراءة والكتابة . الأمر الذي يجعل اللغة في شكلها المكتوب تحوز على اهتمام وحماية أكثر من تعليم اللغة في شكلها الشفهي المنطوق مما يشكل صعوبة في اللغة الشفهية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وفي ضوء تعدد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أوفلاوريو بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر

من العملية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المطبوعة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التمسك والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلية، والقدرة على التعبير للفرد، وتجهيز اللغة. (المصدر: صفر 1994 : 2)

وتعد الصعوبة في التعبير الشفهي بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أمر خطير لأنها تؤدي إلى تخلف فريد مما يمثله من صعوبة في فهم، والتوصل تدريجي، تلك أن الجزء الأكبر من العملية التنظيمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، فالقدرة على التعبير عن الذات، وهم أبحاث الآخرين قدرات أساسية للاستفادة من التعلم الذي تقدمه المدرسة، وفي هذا الإطار ذكرت شيا وبهر *Shea, & Baver (1997)*، أن الصعوبة في التعبير الشفهي لها تأثير أيسر على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

ويوضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهي تظهر بشكل جلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وفي هذا الإطار يشير جروس *Gross (1996: 179)* إلى أن الصعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التي تولد لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المنهجي، الحديث غير الكامل، والصعوبة في تكرار الكلمات المتعددة المتتابع ولغناء في تنابع الحروف وتبني أسرارها.

وفي إطار تحديد مظاهر صعوبات التعبير الشفهي أشار جروس *Gross (1996: 180)* إلى أن أهم صعوبات التعبير الشفهي:

- للصعوبة في اكتشاف الكلمات اللسانية للموقف.
- للصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة، حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
- بتحويل كلمة مكان الأخرى.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في الموقف المختلفة.
- وإذا أشار البعض (Smith) (1982 : 201-202) (Siegel & Gold) (1997) إلى أن صعوبات التعبير الشفهي تؤثر على قدرة المستمع لسيكتساب اللغة، ومن هذه الصعوبات:
 - ١- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
 - ٢- صعوبات استخدام اللغة.
 - ٣- صعوبة فهم اللغة المعروفة للآخرين.
 - ٤- ليلتالان التسمية.
 - ٥- استخدام القواعد الأخرى بشكل خاطئ.
 - ٦- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.
- كما قسم كل من باوم ولاهي (1978) Bloom & Lahey صعوبات التعبير الشفهي إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمعنى وصعوبات خاصة بالاستخدام (1981 : 517) (Tarvett & Sworth)

يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير الشفهي وتعددتها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسي إلى آخر.

مشكلة الدراسة :

في إطار الاهتمام بصعوبات اللغة، والتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أشارت العديد من التوجهات النظرية، والبحوث والدراسات السابقة^{*} إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً، ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهابنز *McCord & Haynes* (1988) والتي استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومطابقتها للمعنيين، وذلك من خلال تسجيل أخطاءهم الجسدية باستخدام شرائط كاسيت، وتحليلها لتحديد أنماط التعبير الشفهي لديهم. وأسفرت النتائج للدراسة عن أن نسبة أنماط التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ المعايين.

وتعددت توجهات بعض الدراسات لكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومطابقتها للمعنيين في ملاحظاتهم التعبيرية وأهم الصعوبات التي تواجههم في أثناء تلك منها : دراسة لان وأبونيسكي *Lan & Lewandowski* (1994) . ودراسة روث وآخرين *Roth et al* (1995) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معطى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من المعنيين في الملاحظة وأسلوب التعبير، واستخدام كلمات ذات معنى، واستخدام أدوات الربط، وأدوات التعريف، والتكرار لصالح التلاميذ المعايين.

^{*} سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل في فصل ثالث من فصول هذه الدراسة

كما قامت مالبينوز *Mathinos* (1988) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال مقاييس الكفاءة الاتصالية الشفهية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم حيز في المفردات والتركيب ورواية فيس لطق اللغة الشفهية.

وقد هدفت دراسة جولستين وآخرون *Goldstein et al* (1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي، ومهارات سرد قصة شفهية، وتقييم تركيب قصة شفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها ضعف القدرات الروائية لدى التلاميذ المعانين وذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تطوير وتركيب القصة وقلة المفردات والتركيب وعدم صحتها.

أما دراسة ماكفرود وتشيبيلد *McFord & Shepard* (1995) فقد استهدفت المقارنة بين الحديث الشفهي والحديث المكتوب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في عدد للكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من الفروض المسورة لتحقيق هذا الهدف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومكون من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور الملموسة لهم، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يمانى هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكوين الفرضيات الفكرية كطبياً.

وانتم هومفريس وآخرون *Homfres et al* (1994) دراسة بهدف الكشف عن صعوبات التعبير الشفهي التي يجدها المسمعون بين التلاميذ ذوي

مشكلات. إن شاء الله، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي المشكلات الالتهابية لديهم نسبة أعلى من صعوبات التعبير الشفهي.

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات إلا أنه من الملاحظ أن لمياً منها لم يتناول علاج صعوبات التعبير الشفهي، أو تحديد أبعاد مبادئ العلاج وملاحح البرنامج العلاجي الذي يمكن من خلاله علاج مثل هذه الصعوبات. ولتلبية لذلك، أعدت بعض الدراسات برنامجاً وفريقاً للتدخل العلاجي لبعض صعوبات التعبير الشفهي. ومن هذه الدراسات :

• دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) والتي استهدفت تطوير تعبير الشفهي لدى التلاميذ المعاقين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج وبعد تصالح التطبيق العملي، مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم .

لما دراسة أحمد فوزي عوفان (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ المعاقين بالمعوقين الفسيق والسكس من مرحلة التعليم الأساسي وقد أكتت نتائج الدراسة على أن البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.

وقد قدم جمال العسوي (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات التعبير الشفهي الفصاة بالأفكار، الفاتمة، التركيب، جمال الأسلوب لدى الطلاب المعاقين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب التعيينات، والمناقشة. وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء طلاب المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المستخدمة للقياس لفاعلية البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

كما استهدفت دراسة جمال العموي (١٩٩١) بناء برنامج للتربية مهارات التحدث، لم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى التلاميذ العاديين بالفهمين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، وقد اعتُمد البرنامج على أساليب تشويق الألوان، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الفهمين الرابع والخامس في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث.

أما دراسة بشيرة محمود (١٩٩٩) فقد استهدفت تنمية مهارات الحوار لشعبي لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإبتدائية، حيث قامت بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء التلاميذ مثل المناقشة، البرنامج القصير، الندوة، وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الأنشطة المستخدمة في تنمية مهارات الحوار لشعبي لدى هبة للدراسة.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ١- إن التعرف على التشخيص صاحب الصعوبة في التعلم وتشخيص هذه الصعوبة مبكراً يؤدي إلى الحد من العديد من المشكلات.

٢- يمثل البحث في مجال صعوبات التعلم ضرورة ملحة في الوقت الحالي
ولذلك تجدياً للدراسات التعلیمی الذي قد ينتج عنه.

٣- أشارت العديد من التصورات النظرية، والدراسات السابقة إلى أن الأطفال
ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعبير الشفهي،

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات التعبير
الشفهي بعين الاعتبار حيث إن إهمالها يؤدي إلى آثار سلبية ليس من
الشعبة «الأكاديمية فحسب» بل في الجوانب الاجتماعية والاندماجية أيضاً.

٥- أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق دالة في القدرة على التعبير
الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ
العاديين، مثال: دراسة لان ولوونجسكي
Lam & Lewandawski (1994). ودراسة مسعود عبدالله لافى
(1991)، ودراسة روث وآخرون (1995) Roth et al.

٦- غالبية الدراسات التي تناولت برامج تدريب التلاميذ على مهارات التعبير
الشفهي أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات - في
حدود علم التربية - الخاصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير
الشفهي خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تهدف الدراسة
لعملية إلى إعداده.

بناء على ما تقدم، وفي ضوء العرض السابق في مقدمة الدراسة،
ونتائج الدراسات السابقة تتمدد مشكلة الدراسة الحالية في كيفية تشخيص
صعوبات التعبير الشفهي، والمسائل ما إذا كان التكريب على برنامج علاجى-

لنقم على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنشطة متنوعة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم - ذا فعالية في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا نحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين الرئيسين :

١- ما صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حولية الدراسة ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حولية الدراسة ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حولية الدراسة .

٢- إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حولية الدراسة.

أهمية الدراسة :

تكتسب أهمية الدراسة الحالية من :

١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذي يعد من المجالات المهمة؛ نظراً للتوسع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث كانت إحدى الإحصائيات على أن ٧٠% -

المدخل إلى الدراسة

٨٠% من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في المواد الدراسية لمختلفة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية.

٢- تشخيصها لصعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- ما تقدمه من برنامج لمعالجة صعوبات التعبير الشفهي مما يقلل من الفقد المادي والجهد البشري والاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصعوبة.

مصطلحات الدراسة :

مفهوم صعوبات التعلم :

نعره القلحة إجرائياً بأنه (مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي نكاه متوسط، أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات المعرفية الخاصة بالتعبير الشفهي، مما يظهر أثره في انخفاض تعصيلهم الدراسي في المجالات الأكاديمية، كما يظهر أثره أيضاً في عدم استقرار حالة الأفراد الانفعالية والنفسية، وعدم توافقتهم مع المحيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والمتأخرون ثقافياً، والمحرمون ثقافياً والتعليمياً).

صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز أفراد معينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم) وتتصل صعوبات التعبير الشفهي في :

- ١- الصعوبة في نطاق الأمور المتداولة نطاقاً صحيحاً.
- ٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب هنا.
- ٤- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للتسليم.
- ٥- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

أدوات الدراسة :

تتضمن أدوات الدراسة في :

١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتضمن :

- ١- اختبار الذكاء للصور إعداد/أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)
 - ٢- اختبار الهم الفرائي للأرامل إعداد/عيسى لكلازي بنور (١٩٩٨)
 - ٣- اختبار بنور جملته العبري - القرقي إعداد/أوروبا بنور
- عريب مصطفى لهبي وميد غنيم
(٢٠٠٣)
- ٤- مقياس وكسلر للذكاء الأسفل المعدل عريب ولقيني/محمد حماد الدين اسماعيل
ولويس كاسل ملكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :
المختبر تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

(عدد/الوحدة .

عدد/الوحدة

١ - - برنامج للدراسة .

هيئة الدراسة :

تمثلت هيئة الدراسة الأولية للدراسة في ٥١ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم طرهم تم التوصل إلى هيئة نهائية للدراسة ، ممثلة في ٥٦ التلميذاً وتلميذة، تم تصنيفهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذاً وتلميذة ، ومضابطة وعددها ٣٠ تلميذاً وتلميذة .

فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تناولت الدراسة الحالية
لختبر صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في
لمنحى الأصوات المتشابهة فقطً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ
المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة المضابطة في
النهاى القيدى لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بين متوسط درجات
تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة المضابطة في
النهاى القيدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ،

وينتزع من هذا الفرض الفرضان التاليان:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وينتزع عن هذا الفرض الفرضان التاليان:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات منطوية للسباق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة :

لتحدد إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي :

- ١- تشخيص حالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات التشخيص للتأكد (الدخلى/الخارجى) والاندماج والتوصل إلى العينة النهائية.
- ٢- إعداد وتطبيق أدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعبير الشفهي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- تطبيق البرنامج العلاجي على تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٤- تطبيق تعديلات التشخيص الخاصة بالتعبير الشفهي ومد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.
- ٥- استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولا : نشأة علم النفس اللغوي

ثانيا : مراحل النمو اللغوي

ثالثا: الأنظمة اللغوية

رابعا : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوي

خامسا : التعبير الشفهي مفهومه وعملياته

سادسا : صعوبات التعلم

سابعا : صعوبات التعبير الشفهي

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

مقدمة :

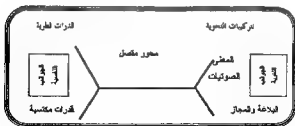
يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ، ويحتوي على دراسة لمفاهيمها من الناحية النظرية، ومن ناحية صيرورت لتعلم بوقت تم دراسة هذه المتغيرات من خلال الحديث عن مدلول كلم اللغة، وتشأ للدراسات التفصيلية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلى تناول النمو اللغوي، ومظاهر القشل في اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير اللغوي، وعملاته ومواقفه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلك إلى تناول مفهوم صيرورت لتعلم والتصنيفات المختلفة لها، ومفهوم صيرورت التعبير اللغوي، والانتهاى من ذلك كله إلى كيفية تشخيص صيرورت التعبير اللغوي، وبما إلى تناول ذلك.

أولاً نشأة علم النفس اللغوي :

ترجع العلاقة بين علم اللغة، وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، وبما أن علم النفس يعنى بدراسة السلوك الإنساني هامة، فقد اعتبرت دراسة السلوك اللغوي حلقة اتصال بين علم اللغة، وعلم النفس وهو ما يطلق عليه علم النفس اللغوي.

(تول عطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل يظهر داخله وجهات نظر الترتيب أو اعتماداً من أحد القطبين، كما تباين تأكيدها على أحد الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (١) طبيعة هذا المحور.



شكل (١) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة. (تقلاً عن : محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يوضح من الشكل (١) اهتمام اللغويين بالطائفة الصوتية للغة التي تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية، بينما لا يهتمون بتلك العمليات العقلية التي تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعاً من موضوعات علم النفس، بالإضافة إلى اهتمامهم بالعمليات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تتصل اللغة جهازه السمعي ثم تنقل إلى جهازه الحسي.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٢)

بمعنى آخر أن علماء اللغة لم يهتموا بمسألة أصل أمكان خاصة من

مطابقة للكلام لتفرد اللغوية العلمية، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البشري للظواهر اللغوية، وتشمل النضمة الموحدة التي يتم استخدامها (الفونيمات)، والتشابهات الصوتية للمنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (النحوي)، وقواعد فهم ما عليه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس لاهتمامهم باستخدام أساليبهم ومناهجهم للبحث عن المبادئ التي تترجم فيها الكلمة لاستخدامها في موقف عرفي، والميكانيكيات النفسية التي تفسر خلف الأداء الأخرى، ثم العوامل النفسية التي تسبب تحريف الأداء عن الكفاءة.

(صالح محمد سعيد، ١٩٨٦ : ١٤) (كريماني، ٢٠٠٠ : ٢٩)

وفي هذا الإطار يذكر روبرت سولسكو (١٩٩٨ : ٤٨٥-٤٨٧)، أن دراسة اللغة أمر رئيسي ليس فقط من أجل الاتصال، بل أيضاً من أجل التفكير، وتمثيل المعلومات، فارتقاء اللغة بين أنواع البشر يمثل شكلاً مفرداً من التجريد، وهو تلك الآلية (الميكانيكيات) التي يعتقد أنها أساسية للتفكير، كما أن للتمثيل المعرفي *Language Processing* أهمية بالغة فيما يتعلق بشكل وطريقة تخزين المعلومات، وكثير من أشكال التفكير، وحل المشكلات، وهذه العمليات يمكن فهمها بوضوحها صلتها لتتضمن اللغة، هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الإدراك، وهو الجانب الأساسي في التفكير، وهذه الأسباب جعلت اللغة بدارسات مكثفة من علماء النفس، حيث تضمنت هذه الدراسات كلاً من علم اللغة، وعلم النفس المعرفي،

ويتميز إنتاج اللغة من المجالات التي تثير اهتمام علماء النفس، وتتضمن على جزء من بحوثهم ودراساتهم، وينجلي اهتمام علماء النفس للغويين بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على الفترة الإدراكية في استخدام اللغة،

ولتي تحس قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا بعدها عدد، ولتي لم يسمها أو ينطق بها من قبل، ولعل ذلك ما قصده ابن جنس عندما حرف اللغة بأنها "صوات يصر بها كل قوم عن أغراضهم" حيث إن الأغراض هي المعاني والدلالات التي يرد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المطلوبة.

(جامعة سيد يوسف، ١٩٩٨، ص ٩٥-٩٧)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية وبين اكتساب اللغة، فالكسب اللغة يرتبط بالإطار الثقافي للمجتمع، والذي يظهر أثره في بعض الجوانب النصية لدى متعلمي اللغة، حيث أدرك الجميع أن التعلم النفسية التي تحيط بالتردد تسهم بدور لا يمكن إغفاله عند معالجة المشكلات أو فصع في اكتساب اللغة، وبدأ يظهر الاهتمام بدراسة اللغة في إطار السياق العام للنصر، وليس كما كان سابقاً في تعلم اللغة من التركيز على المفردات فقط بعيداً عن السياق والمعنى.

وقد قصت الدراسات النفسية أطرها العلاجية في تكاثر مع الاهتمام بعلوم المعنى للتردد والسرعة بالمو اللغوي لتيه، ولتجسد كفاءة الفرد اللغوية في قدرته على الاستخدام الجيد لعناصر اللغة في إطار من التناسق والتكسب متجسداً في قدرته على التعبير عن أفكاره وأفكاره سواء بصورة شفوية أو مكتوبة، ويعتبر التعبير الشفهي مؤشراً مهماً للعلاقة بين اكتساب اللغة والعوامل النفسية التي تؤثر فيها، وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس يلمص اهتمامهم بإنتاج اللغة على جانبين:

- الجانب الأول: هو إدراك الكلمات، وكيفية تحويل الأصوات الخلق والتوليد إلى كلمات لها معنى، وكذلك كيفية التمييز بين كلمة وأخرى بمجرد حدوث أي تأثير فونيمى.

- الجانب الثانى : يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التى تتعلق بسلوك المتطوق سواء كان ناتجاً عن أسباب وحوادث عضوية أو أسباب وظرفية، ويكون الاهتمام فى هذه الحالة موجهاً إلى تشخيص ومعرفة مصدر الاضطراب، ثم وصف الأعراض ووصفها، ليس هذا فحسب، بل المساعدة فى علاج وتكوين هذه الاضطرابات. (جامعة سيد بومس، ١٩٩٨ : ٩٧)

وقد تضمنت الدراسات الفلسفية ص نظرية رائدة فى هذا المجال على يد العالم تشومسكى Chomsky، حيث ترجع أهمية جهوده إلى تكوين نظرية جديدة فى اللغة والتعلم اللغوى أحدثت تحولاً هائلاً فى الفكر اللغوى، وأدوات التحليل، وتجاوزت أفكارها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى فى ملامتها علم النفس، فقد تجددت مع تشومسكى فى نظريته اللغوية الصلة بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جازوا علم اللغة أهم مجالات الكشف عن إساقية الإنسان، ويلتالي أسسها قلعة رافدا للبحث فى علم النفس. (محمود فهمى هجرى، ١٩٩٣ : ٩٣)

وبعد هذا العرض لنشأة الدراسات اللغوية يمكننا القول بأن الثورة الفلسفية التى حدثت على يد تشومسكى هى ثورة حقيقية شكلت فبازراء النظرية اللغوية أو اللغوية فى تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك فى مقابل نظريات التعلم والنظريات المعرفية التى سادت فترة طويلة، ولها على عرض أهم هذه النظريات التى حاولت تفسير كيفية اكتساب اللغة.

أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة -

١ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلي عرض لبعضها :

١ - النظرية السلوكية :

ونهتم بنظريات التعلم السلوكية في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كلغة ألسن التعلم بما فيها تعلم اللغوي يمكن أن تُفسر من خلال المعايير المقصودة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد ، والاقتراح، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها . (جسمان فريدمان، مثل التقليد ، والاقتراح، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها . (جسمان فريدمان، ١٩٩١ : ٢٤)

وتقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، واللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي في مواجهة لمثيرات، والاستجابات القلبية التي يتم تمييزها تعود إلى الحوادث والتكرار شلها شلى بدة الاستجابات . (المسيد عهد المسيد، ١٩٩١)

وكد مر ولسون Watson لسلوك اللغوي كقوة لشكل السلوك في سوء تكوين العادات؛ حيث يرى أن التعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإن الاستجابة التي تتكرر هي التي يتملها؛ لأنها الاستجابة التي ستعزل بعد تكرارها . (علي عهد المسيد، ١٩٩٣)

لما سكر Skaner يرى أن اكتساب اللال لغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير القوية، عن طريق المحاكاة والتقليد أو الاقتراح،

والاستمرار والتكرار، للتدعيم أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مشورين كافٍ لحدوث الاستجابة اللغوية، فعلى اللفظ ينشأ من عملية التران بين اللفظ وبين التأثير الدال على هذا اللفظ، فالمثيرات القنطرية (الصوت كلامية) تكرر مع مثيرات شبيهة لثراً مفصلاً متكرراً، ومثل ذلك حينما نقول الأم لفظها كلمة "كرسى" مرات عديدة في اللحظة التي يشغل فيها إلى هذا الشيء المثير "كرسى"، (كرومان بيدر، وإيملي هافلي، ٢٠٠٠ : ٤٨)

فالطفل يكتسب معاني للكلمات بتدرج اكتشافه الأجزاء التي تشير إليها الكلمات عبر لثرتها بالكلمة التي يلفظ بها، ويكتسب التوابع التركيبية صحفاً وتعلم الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل، وعليه فعلى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذي يخلق فيه المتكلم جملة ما، وبني تلك استجابة عند السامع، أو هو المثير الذي يؤثر استجابة لفظية معينة، (محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٦٩)

ويظهر مما سبق أن المعنى لا يشتمل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين؛ حيث ينصب اهتمامهم على الظاهر الذي يمكن إخضاعه للتجريب والملاحظة، فالعلماء لديهم منور، ويمكن اكتشافه عن طريق التجريب والملاحظة، والبناء شكلاً في ذلك شأن أي سلوك آخر، ويؤكد ذلك (هافلي عبد القادر هاجر، ١٩٩٣ : ٩٢) حيث يشير إلى أن اللغة عند السلوكيين هي كلام شفهي، وأن قضية المعنى لديهم قضية شكلية، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد في قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، ومن ثم فالقيمة الحقيقية في تعلم اللغة عندهم تكمن في تكوين الماديات اللغوية ولذا فهي بشكل كلي وميكانيكي،

أما دور الطفل في تعلم اللغة من وجهة نظر السلوكيين فهو سلبي؛ فلذا عليه تكن في قدرته على تقليد الأشكال الصوتية، إلا أنه لا يندرج به، لأن شكل لغته المتطورة يتوقف على التمييز الانتقائي الذي ينتج من المحيطين به، وليس بالاكتمال الذاتي أو الإبداع من قبل الطفل. (أسمي محمد قاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

أما استعمال الطفل للكلمات الجديدة فيفسرها السلوكيون في ضوء مبدأ التعميم؛ حيث يرون أن التشابه، والتماثل بين الأشياء الطبيعية، والعلاقات القائمة بينها دوراً أساسياً في عملية تصيم المعاني التي سبق للطفل أن اكتسبها على ألسنة مقدرة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٥١)

وتؤكد السلوكية على أهمية ظروف البيئة المحيطة بالطفل كعامل أساسي في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدرته الداخلية؛ فالكلام عند السلوكيين مثل أي نوع من أنواع السلوك يمكن برمجته وتعليمه للآخرين، فهم لا يصلحون للمعنى المكتسب من الحدث المستجاب لاكتساب اللفظ أو المدلول؛ لأن معنى الصيغة الصوتية يجب أن يحل لدى المستمع في ضوء عناصر المؤلف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتتمثل هذه العناصر في :

١. مؤثرات المتكلم : وتتمثل في الأحداث الصلية المباشرة للكلام.
 ٢. الكلمات : وهو استجابة بسيطة للمتحدث تعد بدورها مؤثرات للمستمع.
 ٣. استجابة المستمع في الموقف الاتصالي.
- فاكتساب المعنى إما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثالثة، والتي لا تتم بحزل عن العناصر المعالجة التي تشمل الواقع المحيط (السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (صحة تعزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٣-١١٤)

ويؤكد السلوكيون على مبدأ التمييز حيث يرون أن تعلم الاستجابة القوية يتم من طريق تعزيز الاستجابات المسموعة لدى المتعلم، أما إذا لم يتم تعزيزها، لا يتم تعلمها، وعندما لا يكون التمييز وحده، ولكن لابد من تكرار الاستجابة، فالممارسة لديهم عامل أساسي لتعلم اللغة. (سوليف كرماء، وعلى حجاج، ١٩٨٨ : ٧٠)

وعلى ذلك فكل من تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر سلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدرسين؛ حتى يقوموا بمحاكاتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأنشطة القوية المصممة التي تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط أو أثناء عرض القصص والصور، كما يتم تعلم الاستجابة القوية المصممة عن طريق تعزيزها المتكرر. (McDonough, 1983: 9)

ويمكن الاستفادة مما سبق في إعداد برنامج للدراسة القوية لمعالجة صعوبات التعبير اللغوي؛ حيث يمكن تضمين أساليب التعزيز، والإشارة، والتشويق المختلفة في جميع الأنشطة الخاصة بالبرنامج، كما يتم من خلاله عرض مجموعة كبيرة من الأنشطة المقترحة، والتي تلبي كل صعوبة، وذلك اعتماداً على مبدأ التفكير كما أشار إليه السلوكيون، كذلك يتم تقديم نماذج لغوية متكاملة من خلال شرائط الفيديو مما يساعد عينة الدراسة على محاكاتها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة مقترحة من

تصور، والفكرات المصورة التي تحكي قصصاً مكتوبة بأحرفها منبهات يمكن من خلالها إثارة الاستجابة للفظية كما أشار إلى ذلك السلوكيون.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تحظى بها هذه النظرية، باعتبارها من النظريات الفارقة في ميدان علم النفس، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات التي وجهت لها، حيث أُنشئت في تفسير كيفية تعلم واكتساب المعاني المجردة التي ليس لها واقع ملموس، كذلك فشلت في تفسير كيفية تعلم بعض الحروف والأبوت مثل أداة التعريف (أ)، وحروف الجر، وأسماء الامتصاص، ومع تأكيد السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وظروفية مثل (لذي)، (إذا)، مئات المرات دون أن يتعلمها، وبالمثل مبدأ التمييز الذي اعتبرته السلوكية أساساً للتعليم لا يفي، فأولاً يدعم التكرار كل ما يطمح للصغار مع كونه خطأ، ومع ذلك نجد القليل يتخطى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من تحريرها كلها تقدم في العمر. هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما يتعلق باكتساب الجمل فتجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد للتركيب النحوي الجديدة التي لم يسبق تمييزها، وبخصوصاً إذا علمنا أن الطفل لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمفولات معينة، كما هو الحال في المفردات، فلجمل التي يتعلمها الطفل وبمستطاع استعمالها غير محدودة، وخاصة الجمل التي يمكن للطفل تكوينها رغم عدم سماعه لها من قبل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الجمل لا تتكرر بحرفها.

هذا بالإضافة إلى سلبية المتعلم خلال عملية التعلم؛ حيث تكون فعالية في قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما أعطت هذه النظرية مبدأ للفروق الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التي يتم فيها، فهذا

أصبحت عدد من الأفراد الذين الظروف سيهتمون بطريقة متشابهة.

في إطار العرض السابق يمكن استخلاص أهم المبادئ التي تقدمها المدرسة السلوكية في اكتساب وتعلم السلوك اللغوي في :

١- مبدأ التقليد : فالطفل يبنى حصيلة لغوية عن طريق التقليد للقصدي والإرادي لكل ما يسمعه أو يعرض له، ومن ثم فالمخرجات اللغوية لديه لا تخرج عن كونها مقلدة.

٢- مبدأ التعزيز : فالاستجابة الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر ، والتي لا يليها تعزيز تلتشى، وهذا التعزيز مسدود المحيط الاجتماعي الطفل ، كما أكدت على مبدأ الاشتراط الكلاسيكي، والذي يمكن من خلاله تعديل الاستجابة النفسية (التعزيز) من خلال تعزيز بعض جوانب المنطق والكلام، وإلغاء قمع الآخر.

٣- التكرار: ويمتد الاتفاق التكراري بين اللفظ والمفهوم الذي عليه في تعلم الاستجابة للسموية.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المبادئ لا ينفصل كل منها عن الآخر بقدر ما تشترك في تفسير السلوك اللغوي، فالأطفال يتعلمون نطق الكلمات عن طريق التقليد، ويحتفظون بها كتعبير عن طريق التعزيز ويكتسبون المعاني عن طريق الارتباط.

ب - النظرية اللغوية :

رأى هذه النظرية هو العالم الأمريكي تشومسكي Chomsky الذي حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧،

فقد أحدثت نظريته في اللغة والتحويل اللغوي تحولاً هائلاً في الفكر اللغوي، وأدت لتحويل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى في مقدمتها علم النفس.

(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤١٤)

والجهد في التحولات التي أحدثها تشومسكي هو أن ملهج التحليل التوليدي التحويلي حول مركز الاهتمام من السلوك اللغوي الظاهر إلى نظام المعرفة التي تكن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدى بدوره إلى صم الاختصار على الأبنية السطحية للغة، بل امتد الاهتمام إلى التعرف ملامح تلك الشبكات اللغوي الكامن دليلاً في مثل ابن الجصاص اللغوية تبيداً لتعرف طبيعة النظام اللغوي عند الإنسان، وهذا التحول في نظرية تشومسكي يتجاوز تحليل اللغة إلى معرفة النفس. (كمال بكاشي، ١٩٨٤ : ٨٤-٨٨)

وإذا تأثر تشومسكي في نظريته عن التحويلات التوليدي التحويلي بآراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت، والذي اعتبر اللغة قدرة عقلية كامنة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة معقدة بالقواعد اللغوية، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقي صيمي، ١٩٨٧ : ٢٨٨)

وبذلك انما تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة صلا حالي يتولد به الإنسان مهتماً بالجانب اللغوي صته من أجل التكيف عن قدراته في فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد لغوي (هراري) لتعلم اللغة، وقد أطلق على هذا الاستعداد : جهاز اكتساب اللغة (Language acquisition device (LAD) وهو ميكانيزم لغوي دلي

يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القائمة وإعطائها معنى ، وبالتالي إنتاج الاستجابة . (إسكس محمود عبد الله ١٩٩٦ : ١٦٨)

وفي هذا الإطار ناقش ماكنتيل McNeill (١٩٧٠) أدلة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتفق مع الشكل الفطري ، ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذي يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعد على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعها ، وباستمرار تعرض الطفل للكلام ، ومن خلال عملية اكتساب اللغة ، يتعلم القواعد ، كما تنمو لديه القدرة على اتباعها أثناء الكلام ، ولكن الاستدراك القوي أو معرفة اللغة ليست بالضرورة معقدة للأداء أو ممارسة تلك المعرفة ، وقد عبر ماكنتيل McNeill عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج ماكنتيل لاكتساب اللغة. (تقلاً عن: عبد العزيز شمس، ١٩٩٧ : ١٩٨)

وقد قدم هذا النموذج لتفسير كيفية تعامل المخيلات اللغوية والاستعدادات المعنوية للطفل لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد . وفي هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أسباب نظريات لغوية بيولوجية Biological Propensity Theories وعلى رأسهم تشومسكي الذين أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية Biological systems وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنساني لكي توجه عملية اكتساب اللغة ، والتي تتوقف بدورها على معرفة

النرد واكتشفه القواعد التحولية Transformational Rules المناسبة للغة الخاصة بمجتمع من خلال التباينات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح ذلك .



شكل (٣) كيفية اكتساب اللغة وتطورها - (إقتلا عن: السيد عبد الحميد،

١٩٩٦ : ٢٢)

يتضح من خلال الشكل (٣) أن الإنسان لا يستخدم اللغة كوع من المحاكاة والتقليد للنماذج المحيطة به، ولكن يستخدمها بصورة جديدة إبداعية، حيث إنه مزود بفكرة نظرية تجعله يفسح مجالاً جديدة لم يسعها من قبل .

والى معرض تأكيد ذلك، أشار تشومسكي Chomsky (١٩٨٨) إلى حقيقة مهمة مؤداه أن للسفار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نقرأ ما يؤم أحد بتصحيح كلامهم وطريقهم في تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى الطفل معرفة نظرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعنى أن هناك نسلاً تحريماً محلياً ذا طبيعة نظرية، ولكنه يعنى أننا نمتلك مخططاً نظرياً Innate scheme لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(انظر: روبرت سولس، ١٩٩٨ : ٥٩٨)

المسلّمات التي تقوم عليها النظرية :

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمسلّمات والتي نعرض اكتساف الفرد للغة وهي :

أ- اللغة تتعلو على قدر كبير من التماثل Uniformity ، وغالباً ما يرتبط إبقاء الضماني ارتباطاً معكافاً بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية).

ب - اللغة ليست نظاماً أو نمطاً مطابقاً Closed system ، ولكنها نظم منتج Generative system.

ج - لبنى الضمنية للغة تحتوي على عناصر عامة في جميع اللغات، تمكن الأسس التنظيمية النظرية للمعرفة، وهذه الأسس أو المبادئ التنظيمية قد تؤثر تأثيراً مباشراً في التعلم وفي إنتاج اللغة.

د - ارتفاع اللغة لا يمكن وصفه بواسطة في مصطلحات مدنية على مبادئ التعلم الإجرائي ولكن النظرية النفسية يجب أن تهتم بالسبلات الضمنية، بدلاً من اهتمامها بالسبلات السطحية. (أوبرت، سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه في نصوصها وحواراتها المأخوذة، فهذه النصوص والحوارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء بهش الأداء في النصوص، بل لابد من كشف القواعد الكامنة المؤثرة في إنتاج المعنى (محمود نهدي هجرى، ١٩٩٣ : ١٣٩)

وإن أخذت نظرية تشومسكي بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي، وهذان المصطلحان كانا سبباً في تسييد نوعين من البناء اللغوي هما : البنية السطحية، والبنية لاسمجة. (عبد العظيم محمود، وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٥٢)

١- الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي :

يأرق تشومسكي بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي. على أساس أن الأول يشير إلى القدرة التي لا تكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، والتي تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة في مناسبات مختلفة، ويسمى تشومسكي هذه الكفاءة بالمعرفة اللغوية وتشير إلى معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل ، أما الأداء فيقصد بها الأصوات التي ينطقها الفرد بالفعل ، والتي قد لا تكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

(عبد المجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٣٩)

ولهم السواك للغوي يجب فهم القواعد التي تحكم تلك السلوك، وبناء على ذلك لكي نحصل على نموذج للأداء اللغوي علينا أن نكون نموذجاً للكفاءة اللغوية، فالتشاطر للغوي يجب ألا يقتصر على النظر إلى الظاهر للغة (الأداء)، وإنما يعمل على استنباط القواعد التي تكون أساس اللغة، تلك القواعد التي تشكل للمعرفة الحقيقية للغة (الكفاءة). ويمكن هذه الكفاءة أو القواعد الفرد من توليد هند لا نهائي من الجمل الصحيحة ، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التعديلات كما أنها تمنع من تكوين جمل غير صحيحة.

(جورجيت جرين، ١٩٩٣ : ١٢٢)

وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى القواعد التحولية والتي تأتي مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالقو التحولي يعتبر مكوناً أساسياً في نظرية لثومسكي، وهو تحول أحد الأبنية إلى بناء آخر، حيث يشير إلى التعبيرات للقواعد التي تحكم هذا التحول من رسالة لغوية ذات شكل معين إلى رسالة أخرى، فالتجمل قد تكتب في أشكال مختلفة مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي، وهكذا يمكن تفسير القدرة على توليد عدد لا حدود له من الجمل المختلفة والعديد من الأشكال المختلفة لكل جملة، ليس نتيجة للمحاكاة بل كنتيجة لامتلاك القواعد معينة، كقبح لنا أن نضوِّغ جملاً، ول أنحولها إلى جمل أخرى نبر عن نص المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة للصمنية : الكفاءة اللغوية. (بروبرت موريس، ١٩٩٨ : ٤٩١).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة اللغوية، وهي تأتي طبعاً عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة مقدرة تجمد للصوية التي يقوم بها متعلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد للصوية التي يمتلكها. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٤٥)

وهي إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوي قد يتأثر ببعض العوامل التطورية الخارجة عن إطار اللغة تجعله يتحرف عن الصورة 'كتمثلية' وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة التنموية للطفل، وقد يكون منشؤها الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، ولذا فإن دراسة الأداء اللغوي يجب أن تكون في إطار استنادنا للتفكير اللغوي بمنح لتفسير بين الأداء والكفاءة، وبأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن نطاق اللغة، (محمد رفقي صبيح، ١٩٨٧ : ٦٩)

و من أهم أهداف نظرية تشومسكى هو اكتشاف القواعد الضمنية للكلمة وراء الكفاءة التخوية والتي تروجه عملية الكلام التي يكتملها الطفل من خلال بثاقته في بيئة لغوية.

٢- البنية السطحية، والبنية العميقة :

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوي بين بنية ظاهرة تتصل في الصورة الكلامية التي يندلق بها المتكلم، وبنية تخفية تتصل في الجملة الأسلوبية أو البنية.

(لورينز، سولمس، ١٩٩٨ : ١٩٩)

لقد يتفق التركيبان في البنية الظاهرية، ولكنهما يختلفان في بانيهما العميقة، وعلى العكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق في بنية صيقة واحدة، فالبنية السيقة "أصلح للجار الطويلة" يمكن أن تحير عتقا في بنى سطحية مختلفة مثل : الطويلة أصلحها للجار، للجار أصلح الطويلة، ومن ثم يستلزم فهم أى جملة (بنية ظاهرة) إرجاعها إلى تركيبها الأسلى (البنية العميقة).

(مسعود واقى صومى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)

فلبنية العميقة هي أصلح من العلاقات كائنة في الفعل عند إلقاء الجماعة اللغوية، وتصدر الجمل والصفات التي اسمعها وفهمها وتتركها عن هذه البنية السيقة كائنة.

(مسعود فهمى هجرى، ١٩٩٣ : ٨٢)

وك أكدت نظرية تشومسكى على عدد من القواعد والمفاهيم المرتبطة بكل من البنية السطحية والبنية العميقة والتي يجب الانتزاء إليها منها : قواعد بناء للجار، والتي يطلق عليها أحياناً قواعد التصورية البسيطة والتي تهدف

إلى صنع سلاسل من الكلمات التي تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة
الذاتية. (جرونيث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)

كما لكتت هذه النظرية على مفهوم القواعد النحوية، ودورها هو معالجة
الجملة الذاتية من أجل التوصل إلى صيغة نهائية للجمل المعقدة مثل الجمل
المبنية للمجهول، والجمل المنفية.

٣- البنية الصيغة والمعنى الدلالي :

لقد ساعد مفهوم البنية السوية للتفريق بين معاني الجمل التي يكون
ظاهرها غامضاً فمفهوم البنية الصيغة هو الذي يؤدي إلى إثارة هذا المصطلح،
والجملة عندما تكون غامضة تركيبياً فإن الفرد يقوم بحلها انهم عن طريق
إنتاج المعاني التي تحملها هذه الجملة باعتبار أن الوصف السينمائي للجملة
يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية السطحية عند تشومسكي تمثلها
كلمات الجملة، أما البنية العميقة لتمثل المعاني التي يمكن وراء تركيب الجملة.
(جرين ليوينز، ١٩٨٥ : ٢٢٩-٢٣٦)

وفي هذا الإطار يؤكد تشومسكي أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها
نفسه إنما تحترق على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، وذلك
لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقاً، بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه،
وبذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية. (سوشيل لكريا،
١٩٨١ : ١٤٤)

يُستخرج من خلال العرض السابق لنظرية تشومسكي تأكيدها على التحليل
الدلالي، والذي يهدف إلى فهم الجوانب المتعلقة بالمعنى، أو بمعنى الرسالة
الغوية التي تنقلها الجملة، وينصب على ما تشير إليه الجملة من وحدات

وحدثت، ودلالات خارجية، كذلك أكدت على أن غاية اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك لن نكون هناك لغة حقيقية.

ونحننا هذه النظرية بمجموعة من الأسس التي تسهم في تشخيص وحلج صعوبات التعبير اللغوي، ومنها الاضداد على وحدات لغوية ذات معنى ولسبح يتكسب مع مستوى ومن هيئة الدراسة بحيث تكون أكثر ارتباطاً بواقعهم كما يجب أن تكون مثيرة وجذابة وبالنسبة لهم مثل اختيار الجمل البسيطة والتي ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والبهارات التي يمارسها التلاميذ، فالأهم يجب أن يكون منصفاً على المعنى اللغوي السليم .
وستخدم جمل ثمة للمعنى، وكذلك استخدم التفرقات المتكاملة المترابطة في معانيها كالفرقات الخاصة بالعلماء كالحمد زويل، وكذلك التفرقات الخاصة بالرياضة والسباحة في مصر وسوتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج للدراسة .
وسوف يتم تدريب التلاميذ على التعبير اللغوي من خلال صور لغوية مختلفة .

ج- النظرية المعرفية :

يركز المعرفون على النمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها النمو اللغوي، حيث يعد النمو المعرفي مطلباً أساسياً لاكتساب وتعلم اللغة، يذهب المعرفون إلى أهمية الجوانب المعرفية مثل : الإدراك، والتعرف، والتمييز، والتسليف، والتجريد، والاستدلال في صياغة اكتساب اللغة وتعلمها .

يرجع ارتقاء الكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية، والذي يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبينته، فالطفل يتعلم التركيب اللغوية عن طريق تكوين فرضيات معينة مبنية على النتائج اللغوية التي يسمعا، ثم يصصح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تصديها - عندما يتضح له خطأها -

تحديلاً يؤدي إلى تفرعها تدريجياً من تركيب الكبار، إلى أن تصبح تركيبة مطابقة لتركيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمها، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يبدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستخلصها الكبار.

(كريميان دبور، إيبليس صفاق، ٢٠٠٠: ٥٢)

ولمحب العمليات الذهنية في تعلم اللغة عند المراهقين دوراً مؤثراً وفعالاً لهم عملية نشطة تنتج من خلالها المتعلم اللغة، فهو ليس متلقي للنماذج لغوية تعرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وواع، فلا تقتصر مهمته على استعادة النماذج اللغوية التي سبق أن خزنت لديه وذلك عندما يتوافر المحور المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بالمعنى، حيث يشكل عملهم عملية رئيسية وذلك خلافاً للمشاهدين الذين يكتفون بعملية غير مهمة بالتعبئة لهم مقابل الشكل الظاهر للغة. (إنجلام كسند للمعلات، ٢٠٠١)

ويشير ميرسر (Mercer 1991: 289) إلى أن المراهقين يؤمنون على أن ما يحدث بدلل المتعلم يستحق الانتهاء أكثر مما يحدث خارجه.

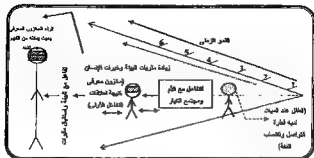
فعملية التعلم لديهم تتطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير متروكة لهم الأكار في الموقف الجديد، وبالتالي ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإحراجها في البداية المعرفية للمتلم مما يجعل التعلم ذو معنى لديه.

(ميسن زيمون، ١٩٩٧: ٤٩) (McLean, J & Mclean, L. 1999: 87)

ويطبق على ذلك التوصل القوي، حيث يتطوى على عملية ذهنية وهي عملية "تتريز" والتي تعني تحويل المعنى الذي في ذهن المتلم إلى

مبنى"، أي رمز يتمثل في وحدات صوتية "وحدات" والتي تشكل اللفظ التي تكون لتجمل الموزنية للمعنى، والتي تتحول هي الأخرى إلى معنى فسي ذهن المستمع، على أن هذا المعنى يختلف من شخص لآخر حسب مفزونه المعرفي لو ما يطلق عليه "البنية المعرفية". (مصطفى حميدة، ١٩٩٧: ٢٢-١٥)

ويستدل مما سبق أن المعرفيين يولون اهتماماً بالغا بالعمليات العقلية والفكرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتلقاه المستمع من كلام متابع ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية، ويتشكل معادها في ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه، والتي تختلف من فرد إلى آخر، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٤).



شكل (٤) دور البنية المعرفية في فهم من قلته (تقلاً عن: إجماع كهد

المحاضرين، ٢٠٠١: ٣١)

يُظهر في الشكل السابق أن اللغز عند الميلاد يكون مزوداً بـ«مفاتيح» للتواصل مع الآخرين، وهو ما أطلق عليه تشومسكي Chomsky جهاز اكتساب اللغة، ثم يتواصل مع الآخرين، ومنهم الأم، عن طريق «لغة الجسد» في أول الأمر ثم المتعلق بعد ذلك، وباتساع بيئة الطفل، واتساع مثيراتها يزداد لمخزون المعرفي، فيزداد فهم من اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين في نظريته للأشياء وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً.

(مجلة أحمد المحامدي، ٢٠٠١: ٢٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات النوعية للطفل تنجز في مراحل تماثلية تتفق مع المراحل التنموية للخل؛ فبالإضافة إلى التصحيح، تظهر أهمية الخبرة في النمو اللغوي للكلمات الأولى التي يتعلمها الطفل تصب في النسب، والأنبياء، والأفعال التي يغيرها في مواقف الحياة اليومية؛ حيث يمثل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وترويجه بقدرته على التعبير المجرد عن تلك الخبرات (في صورة كلام) ويتطور ذلك حتى يتمكن من معنى مرادف أن الطفل يكون ملهم معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. (صديقه عزيز كشكس، ١٩٩٧: ١١٧ - ١١٨)

وتعد الجوانب الاجتماعية من الجوانب التي يؤكد المعرفيون على أهميتها في اكتساب اللغة؛ حيث يرون أن تمكن الفرد من قواعد لغة لا يكفي وحده لكي يتمكن من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة و ملائمة؛ إذ لا بد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي، والتي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً ملائماً للمواقف المختلفة. (علي عبد العظيم سالم، ١٩٩٣)

ونتل هذا ما قصد إليه المعرفيون الاجتماعيون ، فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات الذهنية في اكتساب اللغة، رأوا أنه لا يكون هناك تعلماً ذا معنى إلا إذا كان وثيق الصلة بالبيئة فالتعلم صليبة تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفي هذه العملية التفاعلية يتأثر كل من الفرد والبيئة على حد سواء فهم يؤكدون على أهمية العمليات المعرفية من جانب، وعلى نشاط الفرد من جانب آخر.

وقد كلى لسماء اللغة العرب سبق في إدراك أهمية السياق الاجتماعي في فهم وإنتاج اللغة إذ قرر "بن جني" أن المعارف قد لا توصل إليها إلا من خلال إحداثها بالظروف التي تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغي أن يكتفى العرّبي بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين الحضور والمشاركة أي بحدوث الظروف الكلامية (صبيح المرجعي، ١٩٧٧: ١٢٧).

وعلى تلك القسوق الاجتماعي له دور بالغ الأهمية في فهم وإقحام اللغة إذ يكشف انقلاب من كثير من جوانب المعنى والتي لا تظهر إلا من خلال إلقاء الضوء على الجوانب والمواقف المحيطة بذلك المعنى.

ومن هنا يمكن الاستفادة من ذلك في إعداد برنامج الدراسة العلمية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ صيلة الدراسة من خلالها اللغة في سياقات متكاملة ذات معنى، مع تضمن أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهي والأكثر تشدداً في مجال التفاعل الاجتماعي كالحوار والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تضمن أنشطة البرنامج أولاً من النشاط العرّبي يحتاجه هؤلاء التلاميذ في محيطهم الاجتماعي كالتعبير، والمواظبة، والإجابة عن السؤال، وقسم القصة وغيرها من جوانب

النشاط المعرفي الذي يجعل تدريب التلاميذ على هذه الأنشطة المتقدمة في البرنامج العلاجي ذا معنى في حياتهم، ومن ثم يزيد تلك من فعالية البرنامج.

وتتمثل نظرية بياجيه *Piaget* الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية، حيث يعتبر بياجيه أن النمو مجموع جوانبه، يصنع للتفاعل بين الفرد ومكوناته، وبين البيئة بمنصهما.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٩٧ : ٧٥)

فالنمو القوي للطفل يعد انعكاساً لمواق نمو المعرفة الذي يسير في مراحل متتابعة، وتمثل المهارات الثانوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة في مجال التواصل، واستناداً على ذلك فإن النمو المعرفي يعد ضرورة ومطلباً سابقاً للنمو القوي.

(عبد العزيز الشصص، ١٩٩٧ : ١١٧)

وقدما يلي عرض لأهم مراحل النمو المعرفي عند بياجيه وكذلك مظاهر النمو القوي في إطار هذه المراحل.

المرحلة الأولى : المرحلة الحسية الحركية : من مواليد حتى سنتين :

ويتمدد الطفل في تامله مع محيطه في هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط التفكير بالأشياء المدركة، وتمثل حركته في ردود الأفعال القدرية، فيميل إلى تكرار الأفعال، وذلك ضمن المخططات القدرية، تكون في بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، هذا بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الرمز ومحتواه.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات:

وتتميز هذه المرحلة بتحول نوعية التفكير من الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها، وتأجيل إنظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير كالتحريك بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها، وتظهر الوظيفة الدلالية للرموز في هذه المرحلة، حيث تشير إلى إمكانية دلالة شيء ما على شيء آخر، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إدراك التماثل في المعنى مع تغيير التركيب اللغوي، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة العكسية، ولكن لأنه لم يتمكن لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على التصنيف أو التضمين في غنث، إزاء يستخدم الرمز اللغوي بشكل أكثر شمولاً وأكثر تسميةً لدلائله.

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الفكرية العنقية: من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة

وسع هذه المرحلة ينمو تفكير الطفل، حيث يبدأ في إدراك مبدأ المادة، ويتحرر من مركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جانبين من جوانب الموقف في آن واحد، وهذا يبدأ فهم الطفل للمجاز اللغوي، وكذلك فهمه للكلمات.

المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات الفكرية الرمزية: فوق إحدى عشرة سنة

وتتميز بتحول العقل من الحسية إلى المنطق الصوري، واستخدام استراتيجيات الفكر المجردة، وفهم الاستعارات والتكليات، وإدراك المعاني من وراء الكلمات، والقدرة على التمييز داخل الفئات، كما يزداد فهم اللغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغي.

من خلال العرض السابق لأهم آراء أصحاب النظرية المعرفية يتضح لنا تأكيدهم على الجوانب المعرفية مثل الإدراك والتعرف والتمييز والتصنيف والاستدلال، في صولة اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور الفهم والقدرة على التواصل الاجتماعي نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة في اكتساب وفهم اللغة، فالثقة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابي للتعلم والنشاط للفرد في تعلم اللغة.

الخلاصة :

من خلال عرض النظريات السابقة وسكن استخلاص مجموعة من المبادئ والأسس تسهم في اكتساب اللغة وهي :

١- التعزيز : لتعزيز الاستجابة للثغوة المعرفية يؤدي إلى اكتسابها واستخدامها في مواقف مشابهة.

٢- التكرار : فالفهمية تؤكد على أهمية الاقتران التكراري بين اللفظ والمعنى الذي عليه في تعلم الاستجابة للثغوة.

٣- التقليد (المحاكاة) : ويدع علماء لغاً في اكتساب اللغة، حيث يكون الطفل حصيلة الثغوة بناءً على محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمها، كما يستخلص القواعد اللغوية من التفاعل التي يسمها، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل بنموذج البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.

٤- الاهتمام على الميقات اللغوية الخاصة : أي الاهتمام على السياقات ذات

لمعنى فى تعلم اللغة، وهو ما يعرف بالطريقة الكلية فى تعلم اللغة، فالكلمة تكتسب معناها من خلال السياق، والسياق يكتسب معناه من خلال الفقرة وهكذا، وهنا يتحقق مبدأ التعميم، فالكلمة تكتسب معناها من خلال استعمالاتها المختلفة.

٥- تجزئة الوحدات اللغوية : يبنى تجزئة الوحدات اللغوية للمرد عليها ليتعلم أفراد جزءاً من الآخر، مع استخدام التقنية المرتدة، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن من الجزء السابق.

٦- الإضمار على المعنى فى تعلم اللغة : وهو ما يعطى البنية العميقة فى طريقة تشومسكى، فدلالة الكلمة لا تقتصر على محلها لغوي، وإنما تحتوي كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، فالهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى، وكلما كانت المواد ذات معنى كان تعلمها أسرع من تلك التي تنقذ المعنى.

٧- التنظيم : فالتنظيم يعطى معنى، ويسهل الاستدعاء، وبخصوصاً إذا لزمه المتعلم فى هذا التنظيم.

٨- الفهم : يعد الفهم عملاً مهماً فى تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التركيب النحوية ولستعملها ما لم تكن قادرة على الفهم للنظم، كما أشارت إلى ذلك النظرية النحوية.

٩- التفكير : أى التفكير فى تعلم اللغة من المحسوسات إلى المجردات، وذلك يعنى الإضمار على الصور والمجسّات أو المبرهات أولاً ثم الانتقال منها إلى المعاني الذهنية المجردة.

١٠- الدافعية : الدافعية الفاعل للمصطلح على الاستمرار من المحيئين به إذا
أُنشج تركيبياً لغوياً جوداً، جعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى
دافعيته تنمير عن ذلك أو حاجته الخاصة.

١١- المتابعة : الفاعل لمر في مواقف تعليمية حربية يساعد على النمو
لغيره كما تكثت على ذلك النظريات المعرفية؛ حيث أوضح أن النمو
الغوي يمتد لتتبادل بين الفرد وبيئته.

١٢- الفهم المعرفي : حيث ود شرطاً أساسياً للفهم الغوي، ود لك على
ذلك بواجبه في نظريته المعرفية والتي أشار من خلالها إلى أن مراحل
النمو الغوي تسير جدياً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفي.

١٣- الخبرة : وتعد الخبرة علماً مهماً في اكتساب اللغة، فالفهم يتعلم
المفردات والقواعد اللغوية ليس من تعلمه اللهجة الاستكشاف للنشاط
العملية البديهة والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يخيها لطفل في
حياته اليومية، وفي علاقته مع الآخرين.

١٤- التشابه : ويشير عمل التشابه إلى أن تعلم المواد التعليمية يتم بطريقة
سهلة تشابهها مع مواد سبق تعلمها.

١٥- التصور : فالصور الحسية تسهل التعلم عن المفردات المجردة.

١٦- سهولة اللفظ : الكلمات الأكثر سهولة في اللفظ تكون أكثر قابلية للتعلم
من الكلمات الصعبة، كما أشارت إلى ذلك النظرية المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل أساسيات الأسس التي يلي
عليها تعلم وعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

ثانياً . مراحل النمو اللغوي :

يمثل ارتفاع اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي، والتي حظيت باهتمام كبير وبمؤثر متجددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن نمو اللغوي يسير في مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل نمو اللغوي لدى الأطفال في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير اللفظي، حيث إن المنطق في نشأة الصعوبة يظهره أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تقتضي إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن النظر إليها أيضاً على أنها صعوبات نفسية تظهر فيها الاضطراب في محتوى النمو اللغوي الطبيعي لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوي كالآتي :

١- المرحلة قبل اللفظية :

وهي المرحلة التي تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل ، وتبدأ هذه المرحلة عند لفظ الطفل وتعلمه الوجدات الصوتية التي تحمل معنى محدداً، ويهدف المأزقة بشكل الطفل أول تعلم لغوي بسيط له ويتم في البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا التنظيم الابتدائي يكون القاعدة الأولى التي يمتدح منها الطفل نحو كترين لغويين تساعدانه على تطوير لغته : الأولى هي الانتقال من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي، والثانية هي بناء نظم لغوية أكثر تعقيداً، (موسمير سيبلي، ٢٠٠٦ : ٤٤)

وتتضمن هذه المرحلة مراحل صغرى هي :

أ- مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي تأتي على المبدأ مباشرة، فهي لحظة المبدأ يطلق الطفل ما يسمى "بموجة المبدأ" ويستمر الطفل في الصراخ حتي يصفي إلى صوته تدريجياً ويبدأ في إصداره والتعبير عن حاجاته ورغباته، ومرحان ما تتميز الأصوات التي يصيحها الطفل تتميزاً وضخماً ؛ فمنها صرخة الجوع، وصرخة التعب، وغير ذلك، ويبدأ يعبر الطفل عن الحالات النفسية عدد بالآواع من الصراخ، والقولبة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى هي للحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Pollaway, 1989 : 202)

ب- مرحلة المناغاة :

وتبدأ في الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأنشكال مختلفة، ويستمع لنتائج هذه التغييرات والحركات، ويبدأ تلك بدلية الارشادات لسمعية الصوتية. (البصائر للزرك، 1991 : 104)

وهي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات والحركات، ويظهر لظناً لغيراً أكثر مرونة، وترعاً، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنهم والإيقاع؛ حيث يرتبط التنهم المرتفع بالسرور، والتنهم المنخفض بالثعب (Taylor, 1990 : 250)

ج- مرحلة تقليد الأصوات :

ويتميز الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطون به، ويستمع لهذه

الأصوات في محاولة منه لتقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التي توجد بينها، (سريهي سبيري، ٢٠٠١ : ٤١)

ويمثل الاحتذاء *Approximation* في هذه الحالة أمثلة كبيرة، فالطفل مثلاً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالي، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم في هذا النشاط الصوتي. (تولد فاروي، ١٩٩٨ : ٤٠)

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعدّ المراحل الأولى التي تشكل القدرة على التعبير الشفهي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتمييز فوذاً كان من الضروري رعاية النمو اللغوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك من طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأولى، حتى ترصد حصوله أصواته، إضافة إلى تعميمها باستمرار، حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإنتاج حلقاته، وكذلك ينبغي امتحان المفاهيم وتحفيزها، حيث تعدّ شكلاً من أشكال الترويض لللفظ.

٢- المرحلة اللغوية :

وهي مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل في تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعدّ هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في سبيله لاكتساب اللغة، ولذا فانصرف على هذه المرحلة بصفة خاصة، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في أثناءها يعدّ عاملاً هاماً في تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرحتين هما :

أ- مرحلة الكلمة الأولى:

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتشكل معانٍ معينة، ويولفها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه للتجمعات الصوتية تأثير بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أملاً لاصحارها مرحلة من مراحل النمو للمروى. (محمد وأبني صيسى، ١٩٨٧ : ٤٩)

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو بمعنوياتها، فإنتاج أي كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رموزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط للكلمات بالاشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التي يراها ويألفها .

(أرييت شكير، ٢٠٠١ : ١٨٢-١٨٣)

وعادة ما يسمى لفظ الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلمة الأولى، لأنه يوضع كجملة كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن لفظ الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وتلفظ الاتصال للآخرى مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بياجيه أنه في البداية تقوم الألفاظ بدور "رموز" أكثر من كونها "إشارات"، حيث إنها تلك المعنى ثابت والمحدد وبالتالي فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب الكلمات معنى ثابتاً، وهاماً يطابق الأشياء والأفعال، أي تصبح الكلمات هي المعادل للشئ في المفاهيم، وتزد بصورة ملائمة في الاتصال بالآخرين، كما يلجأ الطفل في بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعنى التكبير : أسماء، صفات أفعال، وفي وقت متأخر يستخدم للكلمات التي لها وظيفة نحوية : أدوات نحرية، حروف جر، وبالمثل يختار من جملة كاملة الأجزاء ذات المعنى بالنسبة له (مثل لفظ النساء في الجملة : أسي تضع النساء على قنار لتسفينه) ، (عهد القهادي عبده، الخاروق عثمان، 1995 : 25-27)

ويذكر سرجيو سيني (2001 : 50) أن التطور في هذه المرحلة يتم بالمصاحبات الآتية:

١ إلى الكلمات التي يزداد بها محصول المطلق للتغوي ليست هي بالضرورة التي تتردد كثيراً على لسان الوالدين فكثر ما هي الكلمات التي تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو تلك الموجودات في بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتنمية اللغوية، كما يحطينا تفسيراً لتظاهرة تكثر ظهور اللغة بين التوائم.

٢ إلى الأشياء التي يتعلق المطلق أسمائها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية، أو الحيوانات المعروفة.

٣ إلى محل زيادة الكلمات لا يتمكن على محمل التطور في اللغة، وبزيادة كمية ما زالت مرتبطة بالمدفولات المصنوعة، وتتل على هذا الارتباط حتى يترك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى تعجب التعليل لقطعة الخشب قد تكون سمكة إذا ما وضعها في الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت في السماء، وتكون كروياً إذا ما رقبها لكي يمثل للشرب فيها وهكذا نفس الرمز من المدلول عليه.

كما يتم التطور في هذه المرحلة أيضا بأنه في البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراء من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الإنكسار التي لا يستطيع أن ينطقها، فحيزه تصبح أكبر بقدر استيعابه واستدعائه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم في الأطفال لهم أن كبره، وتؤكد لنا الإحصائيات التي توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية *Western* فإن الطفل البالغ ٨ أشهر يعرف ١٠٠ كلمة، والبالغ عامين يعرف ٣٠٠-٤٠٠ كلمة وبتبلغ ٢ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة. (سرجير سويلي، ٢٠٠١ : ٤٥)

كما يكتسب الأطفال معنى للكلمات بواسطة صارت كروية في التميز في البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لبدأ التصميم، ثم لا يلبث أن تتميز لديه الكلمات، في البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يحى التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعتدل قبل فقط أو بعداً فقط.

(عبد الهادي صيد، الفروني نظام، ١٩٩٥ : ٢٣-٢٧)

ومن أهم العوامل المؤثرة في النمو في هذه المرحلة : سلامة أعضاء النطق، عامل التشجيع الاجتماعي، العلاقة بين الطفل والأم، وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

ب - مرحلة تركيب الجملة :

لا يبدأ الطفل في تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب هذا المعنى من المفردات، فالحظ في عمر سنتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من

المولدات الولوب توفرها بكل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وتزداد حصيلة نمو المفردات حتى تصل إلى (٢٧٧٢) مفردة في سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. (محمد صادق الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٨)

كما أن الطفل عند الفزليه من مستوى القواعد، ينخرط في معرفة الأمور الصرافية، وللنحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال صوتين : استخدام وحدات الكلام في الحديث (أي الكلمة أو مجموعة الكلمات التي تليها وينكرها كـ لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتر لكيب للنحوية التي تعلمها يمكن أن تتحد عن طريق إدخال عنصر آخر، كما تسافر لدى الطفل بفضل عمليات الترجمة العنقية، ومعالجة وتصحيح الكلام، والتجارب والتكريرات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصبح الطفل للحالات المعقدة ووحدة نوا الأخرى كتركيب خالصة، ولا يمكن نطقها قياساً على تشابه مع أخرى.

(Bryan & Bryan, 1986 : 123-125)

وفي هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدة القنى، والاستقالات في ترجمة الأفعال وصيغ الجمع والتكثيف للأسماء . كما ما يحسن قاعدة القنى فمعنى وصف الجملة العنقية عند الطفل على أنها مجرد إضافة "ناح" مثلاً للكلمة أو الجملة مثل "بح لكل"، ولا يستلزم الطفل فهم القنى الداخلي أو الضمني للكلمات، ثم يظهر في إصدارات لطفل القنى المتشابه إلى الكلمة مثل "ما أعرف" ويصلي للتخمين صيغة تشبه كلام الكبار، ويتطور القنى عند الأطفال، وتقل لسطاه الاستخدامات ويظهر

التخصيص في شئ بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها . أما الاختلافات
فالتصاريات اللغوية للأفعال والأسماء تكون متغيرة بعض الشيء ، وقد تتغير مع
مختلف السنة الدراسية ، فالحقل يستطيع أن يستبط القواعد السعوية ، ويقوم
بالاشتغالات على هديها ، ويظهر ذلك في التسميات المتعلقة في كلمات لطف
مثل أحمر ، أحمره ، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعقدة - التي نحرق جملاً
فرعية ضمنية - إلا بعد انتقاله إلى مرحلة العمليات الفكرية العينية ، أي مع
من السبعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأوت قريضة . بمصه
رغلي صهي ١٩٨٧ : ٥٥-٥٦

ومن العوامل المؤثرة في نمو اللغوي في هذه المرحلة ، الثروة اللفظية ،
التدخل الاجتماعي ، وتوافر السموات اللفظية في البيئة المحيطة بالطفل ، ووجود
النموذج السليم للكلام اللغوي . وما هو جدير بالتفكير أن أي خلل يحدث في
مراحل نمو اللغوي في المرحلة الثانوية سواء كانت مرحلة الكلمة الأولى كعدم
القدرة على استخدام كلمات مطلية لسباق الموضوع ، أو في مرحلة تركيب
الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام
بشكل صحيح ، كل ذلك يحول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان ،
ويؤدي إلى تدهور سمويات التعبير اللفظي التي تؤثر على تواصل الفرد واطاعه
مع الآخرين في المدرسة أو في المجتمع ، ولذا فرعاية نمو اللغوي في هذه
المرحلة بعد ضرورة ملحة ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على
استخدام اللغة عن طريق استثارته ، وإثباته من خلال عرض مجموعة من
المواقف الجذابة والسجوية والتي يرضى في التحدث عنها ، ويراعى أن تتناسب
هذه المواقف مع مستوى الفهم اللفظي ، كما ينبغي تقديم نماذج كلامية جيدة

سواء في المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع الطفل يؤثر بشكل كبير على نظامه وتعبيره ، وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ومراعاتها عند بناء برنامج الدراسة الحقة .

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوي تتابع في انتظام وتدرج ، بحيث يكتسب الفرد في كل مرحلة نظاماً من أنظمة اللغة ابتداء من الأصوات والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتتنظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع قواعد المتعارف عليها بين أبناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع، بيد أن فشل في اكتساب أي من هذه الأنظمة يؤدي إلى صعوبة في التواصل والتعبير . ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلي :

أولاً - الأنظمة اللغوية

تشمل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظم السينطاكسي (نحوي) Syntax ، والنظم الدلالي Semantic ، وفيما يلي بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر الفشل فيه :

١- النظام الصوتي (الفونيمى) :

أ- اكتساب النظام الصوتي

بعد النظام الصوتي صلبة طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أي الكلمات من حيث : مغزجها، وصفاتها ومبحث هذا للنظم علم الأصوات، والنظم الصوتي يفرع على دعامتين : أولهما، معطيات علم الأصوات أي عدد معين من الأصوات لكل منها وصفه

العضوي، والسمعي، أما الثانية، فملتقة من المقابلات بين الأصوات من حيث المخرج والصفات، والوظائف. (لعمد فؤاد عطيان، ١٩٩٢ : ١٩)

ويتمدد اكتساب وارتقاء النظم الصوتي على مبدئين : الأول، يتلوه للطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتي تكتمل في وقت واحد، وتطوّر هذه الأنظمة لونيومات للغة التي يتعلمها الطفل، أما السبب الثاني فهو اعتماد الطفل في اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقات ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة التماثل، وهو ما يحدث منذ حوالي شهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثاني عشر تقريباً، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت ويوجد متعة من استماعه لهذه الترددات، ويكون العائد المسمي بمثابة تدعيم لإصدارها. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧ : ٥٩)

وقد يتعلم الأطفال قويمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة للأصوات والتي تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة لغوية من السلاسل التركيبية المتسلطة من خلال تمييز الكلمات التي يستخدمها البالغون.

(Tarver & Swarth, 98 1: 501-502)

وللتقليد أهمية كبيرة في هذه المرحلة حيث إن منطوقات الأم تقدم للنموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دوراً حيوياً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية ويمكن معرفة مدى ودرجة التقيد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم. (Taylor, 1990 : 229)

ب - مظاهر الفصل في اكتساب النظام الصوتي :

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة، ويتمتع في حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير مصطلحي كامل (١٩٩٨ : ٢١٤) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ضعف تكوين الكلمة وفهم مدلولها.

كما يؤكد كل من (Catts, Kearney & Drabman, 1993 : 52) و (Hugh, 1986 : 504) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز الصوتي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع اشعارات الصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على التفسير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة اتباع الطفل للأصوات وهي إبدال صوت بصوت آخر، والتشويه والغلل في لفظ الصوت، وحذف صوت من الكلمة، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير في حوالي ٢٨% من الأفراد لديهم اضطرابات في الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (Smith et al, 1997 : 221)

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفصل في اكتساب النظام الصوتي كما أشار إلى ذلك مصطلحي كامل (١٩٩٨)، وكيرني ودرابمان Kearney &

Drabman (1993) وسميث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس
Catts, Hugh (1986) :

- ١- المعجز عن إصدار بعض الأصوات.
- ٢- حذف بعض الحروف.
- ٣- استبدال صوت بأخر.
- ٤- تشويه البسيط للأصوات.
- ٥- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.
- ٦- عدم القدرة على اكتشاف الصوتي.
- ٧- المعجز عن استرجاع الشرات الصوتية من الذاكرة.
- ٨- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى.
- ٩- حذف تكوين الكلمة.
- ١٠- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها الصوتي.

٢- النظام النحوي "السينتاكسي" :

١- اكتساب النظام النحوي

ويحدث اكتساب النظام النحوي بعد تمام اكتساب الأصوات، وللتطابق بها، ويبدأ اكتساب التراكيب النحوية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من منضمهم هم، ولا يشترط أن يتقدروا كلام للرائدين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال وهي إغناء المعنى على

جملهم البسيطة من المنجزات الالهية أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظم
الحرى، للأطفال وكشور مورفيمات تساعد على إضفاء مزيد من المعنى
للدائق للكلمات التي يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى
الجمع أو يشير إلى الملكية. (Tarver & Swarth, 1981 : 501)

ويلعب بالتركيب الحرى للميزات التي تتضمن جملتين فأكثر كما
يقصد بها الكلام، وتركيب أجرقه، وطريقة ربط الكلام والأثرات الترابطية،
وظائف الكلمة في التركيب، والحوال إعرابها، وتحويل ذلك كله، ومثلته بنفسية
المتكلم وعقبة السمع، وتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات
وتطويعها في جمل، وتزليط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات
السمانتية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن لطق الكلمة الواحدة
والكلمات يسير عن وظائف وعلاقات سمانتية إلا أنه يأتي قبل تركيب الكلمات
مع بعضها البعض في جمل حيث إن اكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة
لتعبير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتي في مرحلة تالية
ويتمثل بنظم وثابت نسبياً.

(Hallahan & Bryon, 1981 : 150-151)

ويقوم النظم الحرى على خمسة أسس، يمثل الأول منها في مجموعة
من المعاني الحرية العامة مثل الخير، والإثبات، والنفى، أما الثاني،
مجموعة من المعاني الحرية الخاصة كالفاطية، والمفعولية، والعافية،
والإضافة، أما الثالث لمجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة،
حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان الدراد منها، كعلاقة الإسناد، وعلاقة
التخصيص، وتشمل علاقات : تنجيد، وقضية، والظرفية، والتركيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة القسبة، وتشمل : معاني حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل
للتع، وللعطف والتوكيد، والإبدال، أما الرفع لما ينتمى عناء الصوتيات
وقصوف لعم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحرركات والتعريف، أما
الخامس، فالتكليم الخلقية، والمفاتيح بين أفراد كل عنصر، (على عهد التعليم
سلام، ١٩٩٢)

ب - مفاهيم العشل في اكتساب النظام النحوي :

في العشل في اكتساب النظام النحوي يجعل صفة تعلم اللغة هير لملقة،
والنظامي ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات في تكوين الجمل حيث
يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات في تكوين الجمل فهم
يستخدمون جملًا بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الجر بطريقة
خطأ، كما يعانون من مشكلة في استخدام التكرات وأسماء الإشارة فالنظامي ذوو
صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز المينتكلي مما يجعلهم يعانون في
أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام للكلمات
استخداماً نحوياً سليماً. (Anderson, 1982: 362)

كما يشير إبراهيم وشيكون *Arahamsen & Sheldon* (1989) :
363 إلى أن النظامي ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز
السينكلي ولذا يظهر في صعوبة استخدامهم الجمل القشرية والرمزية
وصعوبة تفسيرهم للجمل التي تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة
في استخدام الاستفهام والإجابة عليه.

رأى هذا الإطار يشير كل من غاني وآخرون (1990: 31) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم
(364) وتشلان *Charlen* (1990: 31) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يمتثلون من صنف تحليل وقهم التركيب اللغوية، وضعت في صياغة المعاني وتكون الجمل، وكذلك يمتثلون من صنف في فهم المعاني اللغوية.

للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمه غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفرقة لا يجمع بينها رابط أو علاقة ويؤكد ذلك كيرك وكلفنت حيث أكدوا أن هؤلاء التلاميذ يظهرون هجراً متعلقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات متفرقة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويشصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات وتحويل كلمات، وصحح أعمال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. (كيرك وكلفنت، ١٩٨٤ : ٢٢٢)

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي (المبني) كما أشار إلى ذلك أندرسون Anderson (1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكلمي وآخرون Kamhi, et al (1990)، وكيرك وكلفنت (١٩٨٤) هي :

- ١- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.
- ٢- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.
- ٣- عدم القدرة على تفسير الجمل البنية المجهول.
- ٤- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.
- ٥- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.
- ٦- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.

- ٧- عدم القدرة على استخدام صيغ النفي والجمل المركبة.
- ٨- أخطاء الملفف والإضافة والاستبدال.
- ٩- عدم القدرة على صياغة المقارنات.
- ١٠- سوء استخدام الضمائر وأدوات المقاطع وحروف الجر.
- ١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تعليمات تؤدي إلى معنى مفيد.
- ١٢- حذف وتحويل بعض الكلمات في الجمل.
- ١٣- استخدام صيغ كمال غير صحيحة.
- ١٤- المبالغة في استخدام التكرار وأسماء الإشارة.

٢ - النظام الدلالي "المبهمات"

١ - اكتساب النظام الدلالي :

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط وإنما يمكن الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي مثمراً لحيوياً، ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوي في السياق الملائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون اللغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يحرروا عما بذلواهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع المواقف الاجتماعية.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151), (FOLLOWAY et al, 1989 : 93)

فألمة تجعل للمعارف والأكثر البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وتجاربه. كما أن معنى الكلمات لا اكتسب إلا بعد أن يكون للملك قد استطاع أن يكون صورياً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيره أو يعبر عن شيء غير محدود، فالطفل لا يكتسب معنى الكلمات إلا إذا تكررت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبمباراة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل علم) وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يفهم عند الحديث عن المعنى. (محمد فوزي طويل، ١٩٩٢ : ٢٣)

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ ويحسب اقتناء الطفل ما يحيط به من مشروبات في البيئة التي يعيش فيها، وما يتركب على حركته من نتائج، وكما يقرر بولجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشيء والزمن، والمكان، والعدد والتميزية، وغيرها إنما تكون تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأشياء والنتائج.

(محمد عبد الدين سماعيل، ١٩٨٩ : ١٢٢-١٢٣)

وفي هذا الإطار يشير هاليدى Halliday (١٩٨٤) إلى أن هناك عملية واضحة من ضياء اللغة الاجتماعية بالمعنى لتظهر في ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فائض - وهو شكل لغوي للتفاعل

الاجتماعي - سلسلة متصلة من المعاني المرتبطة، والمعاني هي لخصر لتلك من بين الاختيارات التي تكون المعنى المحتمل، فالتص هو لتتعلق لوالتي للمعنى المحتمل، والاختيارات التي تكون المعنى تشتق من أصول وظهارة مختلفة، ويخطط لها في إطار ترك من خلاله بوسطها تركيباً نموذجياً معجماً، ومن ثم يمتد المعنى في اختيار الكلمات واستندلها، (إلى : على حد العظم سلام، 1999)

ب - مظاهر الغشل في اكتساب النظام الدلالي :

يشير كاسي وآخرون (Kamhi et al 1990: 643) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في تحليل وفهم التركيب اللغوي، وضعف في صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المعنى للغوي، وعجز في صياغتها وتكوين الجمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (1996 : 135) أن ضعف التجهيز السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق في اكتشاف معاني الكلمات المجردة وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة في صياغة المفاهيم، والاعني اللغوي، وفهم العلاقات المكانية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستندلها بما يؤدي إلى إنتاج جمل ذات معانٍ صحيحة.

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الغشل في اكتساب النظام الدلالي كما أشار إلى ذلك كاسي وآخرون (Kamhi et al 1990)، السيد عبد الحميد سليمان (1996) هي:

- ١- عدم القدرة على تكوين المفاهيم الثانوية وفهمها.
- ٢- المعجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوي.
- ٣- عدم القدرة على تمييز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السياقات المختلفة التي ترد بها.
- ٤- صعوبة التداهي اللغوي.

ومما هو جدير بالذكر أن وطولاً للثقة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وتربطها، فلا بد أن تعالج هذه الأنظمة في إطار كلي يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث في القشل في اكتساب اللغة أو الاضطرابات أو التشوش في اكتسابها أو في أي نظام فيها يستقر ولحناً من كثر الأمور المتعمدة التي تسبب عزلة الفرد عن مجتمعه.

(إنفا على جرونييه وبيمن بوكوت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

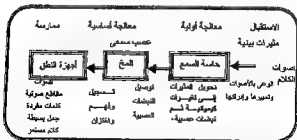
في ضوء العرض السابق للتمور اللغوي وأهم سماته واتضح طوع وتعدد مظاهر القشل في اكتساب أنظمة اللغة المختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التركيب، أو دلالاته، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير الشفهي في الجوانب الصوتية والنحوية والدلالية.

وأما العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي .

على الرغم من تعدد صور اللغة وأساليبها (لا أن نشاع بين أنثر استخدام اللغة الشفوية استجاباً (استماعاً)، وإلا (إنتاجاً)، وبذلك يحد كلام الجانب الشفهي أو المتطوق والمسموع من اللغة وهو القشل الحركي لها، وإكلام صارة عن مواقف من الرموز الصوتية ويضع لنظام معين ملق طيه

إلى الشاقة الزائدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من قلعة لأنه أمد صورها، وتعتمد عملية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتكاسفها مطلباً واستعداداً أساسياً لممارسة الكلام بصورة صحيحة. (عبد العزيز الشلص، ١٩٩٧ : ٢٧)

ويظهر هذا التكامل من خلال الشكل (٥) :



شكل (٥) مراحل عملية الكلام، نقلاً عن (عبد العزيز الشلص، ١٩٩٧ : ٣٠)

من خلال الشكل (٥) يتضح أن عملية التعبير اللفظي عملية معقدة تتم من خلال مراحل متعددة وتتشارك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، منها عوامل داخلية تتصل بالنمو الجسمي، والفسيولوجي، والنفسي، واللفظي، ومنها البيئة التعليمية، والتي تشمل في البيئة الأسرية، وجامعات الرفاق، والخبرات السابقة، والبيئة المدرسية، بما تحويه من مناهج وأنشطة، ووسائل تعليمية، سمعية، أو بصرية، أو سمعية بصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التي يمكن أن

تعرض لها هذه العملية واختلافها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى
(صه العزيز القسطنطين، ١٩٩٧ : ٢٠)

١- العوامل البيئية :

"إن الافتراض القائل بأن اللغة هي مفتاح متغير يمارس البناء الاجتماعي من خلاله تكيّره على النمو النفسي للفرد، أصبح أكثر ذيوماً، لعلامة، وخاصة اللغة الشعبية تربط بين تأثير الأبعاد التاريخية، والثقافية، وبين بيئة الإنسان، وهي الموضع الرئيسي لعلاقة الإنسان باستدلاله الشطرية مع البيئة التي تتفاعل معها هذه الاستدالات".

(سورجيو سيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد أطلق العلماء من قول السليق لـ "داريو فارين" Dario Varin في تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد فالفئة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل ويتعلم منها، ويكتسبها، ويتعلمها، ويكون حصيلة اللغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها عند نموه. (صه العزيز القسطنطين، ١٩٩٧ : ١٧١)

وفي هذا الإطار يؤكد لكريا سماعيل (١٩٩١ : ٦٩) أن النمو اللغوي يتأثر بالعوامل البيئية بمعنى أنها الواسع، المنبئة كالأفراد، والظبيمة، والحوامل المنبوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة امتلاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، لذلك، فمقدر ما يحثه لطفن بهذه البيئة يلزم ما يستلزم لغوياً.

إن الدور الرئيسي الذي تلعبه البيئة هو التنبيه العام، وذلك عن طريق تقديم النموذج للتعرف السليم، وكذلك إغراق حواس الطفل بالمبهات للتعرف، لكي يستطيع الطفل أن يكون نموذجاً للتعرف ويغير ويصحح في شكله ومساره، مما يهيكله لهذا النموذج الصحيح من البيئة.

(كريميان بيني، وإيميلي صليبي، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجية الكسيت المنصبة للأطفال، والتي تحكي القصص المثيرة والمسلية لميولهم، وحاجاتهم، مستخدمة في ذلك أسلوباً لغوياً سليماً؛ أي إثراء للتلميذ من خلال مبهات لغوية سليمة تكفاه لتقليدها واستخدامها استخدماً سليماً، وتخصص بيئة الفرد :

أ- الأسرة والمجتمع الثقافي والاقتصادي لها :

إن حياة الطفل الأسرية التي يعيش فيها لها تأثيرها المباشر على إعداد العمل المدرسي ولتناسب ثقافته، فالظروف الأسرية غير السوية تثير رتابة الطفل في ظلها تعد مؤثراً سلباً وخطيراً في نمو - للتعرف - فاضطراب العلاقة بين الأم والأب، وسيدة جو التوتر والانفعال، والشجار بين أفراد الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وإهمال الطفل وإساءة معاملته، واستخدام العقاب المستمر كلها أمور تحول دون نمو التعرف السليم للطفل.

(صبيح الطويل، المنصبي، ١٩٩٢ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة على ثقافة وتركيبها لتعريفه، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمعات أقل ثقافة يستغرقون وقتاً

وجهداً في رواية الحكايات المصورة، حيث يستخدمون بقلة الجمل الـرعية، ولا يظهرون اختلافاً ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها، كما يدل أثرهم الذين يتشون إلى مجسيع أركي ثقافياً.

(سردجيو سبيلسي، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر اثنان بين الطبقات على الاختلاف في أسلوب التمتع مع الأطفال، وإنما يشملها إلى الحرمان الثقافي Cultural deprivation فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في الميزات المادية يتعرض إلى تبن في خبرته الـعربية، ويضع ذلك الفخول في ملحد ثقافتي حين يؤدي هذا الفتنى إلى عجزه عن الاستفادة مما يتعرض له من مميزات جديدة أو خيرات من نوع متقدم. (Taylor, 1990 : 226)

الثقافة التي يولد فيها الطفل تسوى في التكتير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية؛ إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تأخرها، وذلك بحسب نوع العوامل التي يتفاعل معها. انتهى يونس وآخرون، (١٩٨٧ : ٨١)

وفي هذا الإطار نشرت أبحاث يميل برنستين (Bernstein) في بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة مثلية في ثقافتها يظهر كثره في التواصل للغوي بين أفرادها؛ وأن الأمطار اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأمطار اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الـرسمي Denotative بدلاً من المعنى الـتضمني Connotative، وتمكن استخدامهم هباب التبادل السليم بين أسلوب التعبير والمفردات اللبينية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على لغات المعنى

المفردات، وإنما تشمل درجة التصور في استخدام التركيبات اللغوية وكذلك إدراك العلاقات بين المفردات»

(إلى: محمد رفقي صوي، ١٩٨٧ : ٩٠-٩١)

وبالمثل وكما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي على لغة الطفل يؤثر المستوى الاقتصادي كذلك عليها، حيث أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسوية الحديثة كالتيكيزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانيات بأنواعها تسهل على إراء الطفل لغوياً، وتزيد من حصواته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانيات المتوفرة يؤدي إلى نمو لغوي سريع لدى الطفل، وينعكس ذلك على ثروته اللغوية، ودرجة استخدام الألفاظ والكلمات في جمل مفيدة والحلقة في النمط والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه. (إبراهيم سماعين، ١٩٩١ : ٢٩-٧٠)

وفي هذا السند يذكر البعض أن طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر من طفل الفقراء، ولأن الفرق بين الطبقة المقتلة للبلدية يسأل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من شادية أشهر في صالح أبناء الطبقة المقتلة، فالأطفال من الطبقة الغنية يظهرون قدرة أكبر في التعبير عن قناعاتهم من أطفال الطبقة الدنيا، علوة على أنهم يمشطون كل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن أنماط اللغة التي يستخدمها أولئك أكثر اجتماعاً وصحة، (إلى: يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)

ب- جماعة الرفاق :

لقد جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر في نمو مهارات التعبير اللغوي لدى الأطفال صوماً، حيث إن الأطفال أكثر تقاوداً فيما بينهم من التكلم،

ويتم ذلك من خلال لعب الأطفال، وتقليدهم للأدوار من خلال الأنشطة التمثيلية، بالإضافة إلى تدخل الأهل مع بعضهم البعض أطول وقت ممكن، ويظهر ذلك في ضوء معرفة الفروق في العلاقة للطفلية بين الطفل الأول لأمرته وبقيّة أخواه، نظراً لثمنه بفرص أكبر في اللعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. (إيلايد لافروي، ١٩٩٤ : ٢٢-٢٣)

ج- المدرسة :

والمدرسة جزء هام من البيئة التي يتعرض لها الطفل في أخطر مراحل نموه، مما يجعلها ضمن العوامل التي تسبب اضطرابات النطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إغراق وزموم متكرر، وبالتالي التسور بالقلق أو القحوان، أو الانطواء، وغيرها من المشاكل النفسية التي قد تؤثر عليه فيجد صعوبة في استخدام اللغة وتمييز عن نفسه. (عبد العزيز الشكس، ١٩٩٧ : ١٧٠)

وترى الباحثة أن لمعلم اللغة دوراً بالغ الأهمية في تنمية مهارات التواصل ولتحدث لدى الأطفال وذلك من خلال فهم طبيعة الأخطاء والوقوف على حلقاتهم وما يوجد لديهم من فروق فردية، فالمعلم يستطيع أن يثرى ثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرنامج اللغوية المتكاملة، وإثاق الموقف التي تثير حساس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللغوي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستمالة بالتمديد من الأنشطة التي تثرى الحصيلة اللغوية كسرود القصص، والحوارات، مسرح الطفل، ويمكن الإفادة من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة اللغوية، حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تشدد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية، خاصة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها . كما يمكن استخدام بطاقات تعرض صور أو قصص مشوقة ، ولهم
يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتوغرافي وتصوير الفيديو وكل ما من شأنه
إثارة حماس التلاميذ وتشجيعهم للتواصل اللغوي ودراسة أنشطة برنامج علاج
صعوبات التعبير الشفهي .

٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات
وتحريكها وتعامل معها بالصورة التي نراها عليها وهذه التركيبات ليست
مجردة عند الحيوان، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسي في هذا
التمييز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف في التوزيع العصبي، فتمخ الفئري
يختلف عن المخ الحيواني في تركيبه والملاقة بين أجزائه وقد توصل ليبيرج
Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين قشر القوي، والنسيج الفسيولوجي
تتضح كالتالي: (Bryan & Bryan, 1986 : 137)

أ- الجهاز العصبي المركزي :

يبحث علم النفس العصبي في أثر الجهاز العصبي المركزي . وخاصة
الدماغ في السلوك البشري، حيث إن أصل السلوك الإنساني هو ناتج عن تفاعل
الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي مع المؤثرات البيئية، حيث
يقوم الجهاز العصبي بتحليل كافة المؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة
المحيطة أو كانت داخلية من داخل الجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر
للأعضاء المستعدة بانواع التأثير البيئي؛ لتقوم بالتعامل معه والاستجابة له
بالتشكل المناسب.



(جمال منقل الفاسم، ٢٠٠٠ : ٢٢)

ويقوم الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال التنبهات المصبية قناثلة في الأكن الداخلية، وتوصيلها عبر القصب القسمى إلى منطقة السمع و لهم الكلام بالقص المصدغي للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم نقلها في القكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى الشق الجنبى بالنفس الجنبى بنتاج الكلام بما يتناسب مع المواقف المختلفة، ولذلك فإن أى خلل أو إصابة في هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام.

(صه لتعريف الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

وفي هذا الإطار تشير كل من كرومات وثير، لمبلى صلفق (٢٠٠٠ : ١٦٧) إلى أن الجهاز العصبي المركزي ولعب دوراً حاسماً في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أى إصابة له من المتوقع أن يؤدي إما إلى تدور لمقومات اللغة، ثم لتسكن منها، أو تلفر في ظهور هذه القدرات، وتؤدي لإصابات وأمراض الجهاز العصبي المركزي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين في نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو المرض.

ب- الجهاز البصري :

تعتبر العين وسبيلتها إلى إدراك المرئيات، التي تبصرها كصيف ملوثة حيث يمر الضوء من خلالا القرنية، ثم البؤبؤ متجهاً نحو حصة العين، ثم يسقط الضوء بعد ذلك على الشبكية، حيث يقوم الضوء بفترة فلكيا لدخل للشبكية،

فنتطرق تداخلاً كيميائياً يرسى إلى الحالة المجاورة، وهكذا تسرى سلسلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية حسية بصرية بسلسلة من الألياف العصبية، وتنتهى في الفص القذالي - (محمد عثمان، ١٩٨١ : ١٤٨-١٤٩) ج- الجهاز السمعي :

تعتبر الأذن الوسيطة الوحيدة لإدراكه المسموع والتي عن طريقها يتم استقبال المؤثرات الحسية، وبها يتم التفاعل مع الآخرين؛ حيث تسير للموجات الصوتية عبر القناة الخارجية للأذن حتى تفرغ غشاء الطبل والذي يستدير بالمطرقة، وبالتالي السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالنشط على الكوة الليبوسية، والتي تسبب بدورها شتلاً على الكوة الشوكية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالمسير عبر القناة الدهليزية في القناة الشوكية للقوقعة الآن، وإذا حدث مرض في جزء خالص من هذا الغشاء يفتقر الفرد لاستجابته لهذه الذبذبة أو الصوت.

(كلظم أضاء، ١٩٨١ : ١٦-١٧)

والأذن كمصدر للسمع لها أهميتها في النمو اللغوي للطفل بوجه عام وللمهارات التي تحدث بوجه خاص، حيث إن ما ينفذ به الطفل هو نتاج لما يتحرك ولما يسمع إليه (بأنته) داخل الوسط الذي يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر في الدراسة لا بسبب نقص في التكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة حادثة، وإذا فإنه لا يستجيب ولا يلهم فالطفل الذي لا يسمع جيداً لا يطلق بطريقة مسبوكة، (أحمد الخروبي، ١٩٩٨)

فالمجال الرئيسي للتدخل اللغوي الرمزي هو الصوت، ولذلك، فالسمع إحدى القنوات الرئيسة التي تتسبب فيها القنوات اللغوية السائدة في البيئة إلى

للعلف، لذلك فأي إغلبة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي الذي يؤثر على نمو اللغة عند الطفل، وعلى ذلك فالطفل الموهى سمعياً يكون لهذه صن طريق تربط ما يبين ما يسمعه من أصوات في البيئة، وما تربط به من مصان وباهم، كذلك فهو يحاكي السلطة الصوتية للرسائل اللغوية التي يسمها.

(كريميان بيدرو وإيسلي صافي، ٢٠٠٠ : ١٢٥)

ويمكن الإفادة من هذه النقطة في استخدام المصطلحات الصوتية لعرضا على التلاميذ في محاورات مختلفة وذلك بهدف تذكيرهم على الانتباه أساليب لغوية سليمة، ثم يطلب منهم إعادة أجزاء منها، أو التعبير عما تسلمه من معنى، أو فتحليق عليها، حيث إن سماع التلاميذ للغة والتجويرات السليمة يكون لديهم حاسة لغوية تمكنهم من الاتصالات اللغوية الشفهية الجيدة.

د-الجهز اللغوي :

يعبر التعبير اللغوي عن ظاهرة عضوية بحث، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وتربوية، وصحية التعبير اللغوي لا تتم ببل للسان فقط، فمتداً يستند الفرد للكلام، تتلصص عضلات اللسان لعل للطلق بكون كلمة، وهذا التلصص يرفع الأصاء إلى أسل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم برفع الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الحلقية والأفنية والقمية وتراصل عضلات اللسان تكلفتها في حركة بطيئة إلى أن يلفي الإنسان من لعل الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشفوي تملأ الصدر ثالثة وبسرعة أو شترخي استعداداً للطلق بجملة أخرى، (إيسلي للزلة، ١٩٩١ : ١٠٩)

ونبدأ أجهزة التعلق عند الطفل في الظهور والفتح في سن مبكرة عندما يبدأ في التعلق ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع التعبير عنها في صورة بسيطة، والتعلق عندما يكسب اللغة لا يكتسبها في صورة جزئية كل على حدة، ولكن في صورة كلية، ولذلك يجب أن يتم تدريب الطفل على كل ما من شأنه أن يدرسه في وحدة متكاملة، كما يجب تدريب حركات التعلق بواسطة التمشيد، والمعدنة، والتقصص، (عبد القوي، ١٩٩٨ : ٢٤)

وعلى ذلك فإن أي خلل أو مشكلة في الجهاز النطقى مثل : ثقب اللسان، أو مقوط الأسنان، أو تنوء الأذن، أو خلل شكل اللسان يسفر عن اضطرابات حادة في التعلق والكلام، (عبد القوي، ١٩٩٧ : ١٧٦)

يصبح من خلال الحدوث التعلق عن العوامل التي تؤثر على النمو القوي، والتعبير الشفهي، تبعاً وتوحيدها ما يمكن مدى تعدد عملية التعبير الشفهي، كما تصبح مدى ارتباط هذه العملية وتأثيرها بهذه العوامل وأصبح جانباً الآخر أن الوثيق لتسوية التعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن في تتم العملية الأولى بدونها، فالتغيرات المبكرة لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب القضي، فعمل أخصائى الذين يعانون من ضعف السمع إلى قبلادة ويتصف أطفالهم بالأنفوية، والتعصب، مما يؤثر على معدل نموهم القوي وعدم القدرة على إقناع التعلق ومن ثم فشل في التفاعل مع البيئة ولذلك لمدة التثاقب حيثة التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي سوف يستفيد من يعانون من أي ضعف سمعي وعصري أو اضطراب شافى أو لهماشى أو حرمان بينى لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .

شاهما : التصيير الشفهي

تمد اللغة ظاهرة إبداعية لفتى إليها الإنسان عندما شعر بحاجة إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، وللمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى ، فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، ولهم البنية والسيطرة عليها من طريق تبادل المعارف والتجارب، وإثارة شائد حتى على أجداد القنوب وسجل أمين لتراثها، ومخير صديق عن قومها. ومتحدث أصبح عن أوطانها، ثم هي تطلق جود لإبداعها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوي الذي يمارب له شعراً ويهتر لجملة نثراً. (محمد عبد الرؤوف المشوي، ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ١٥)

ولكن أساس هذه الظاهرة مبنى على الفهم والإتقان، يعطى أنها وسيلة من وسائل إنداز الفرد على ترجمة ما يحول بخطر من مشاعره وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعه أو القارئ كتله ويكترون بما قيل أو بما كتبه ، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وأرائهم. (صيد الفلاح قهجة، ١٩٩٩ : ٢٨١)

وهناك مفهومين شائعتان في تعليم اللغة، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاءة التحريية، ويكصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم ملبهم أئمة والقواعد التي تضبطها وتمكّن طواجرها، والثفصائل التي تتميز بها مكوناتها، أسوا، ومردات، وتركيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لتعلم اللغة مؤداة أن أدر الناس على التعامل باللغة هم أولئك الذين يحلون أسواها ويفهمون قواعدها، ويخرون في عقولهم رصداً كبيراً من مؤداها.

لما الذكي يوظف عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد قُدرسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة مؤداة ضرورية لأن توظيف اللغة في مواقف اتصالية حية، وعدم الانصراف على التزود بحقائق لغوية فقط (بمصطلح ريملان، ١٩٨٦ : ٧٤-٧٥)

وتحتل اللغة الشخصية في هئية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي، فالقرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي وتوزع كالتالي : ١٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قرأت، ٩% كتابة أي أن مواقف الاتصال الشخصي بحوز هي نسبة ٧٥% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي. (Nancy, Ruetz, 1997, 49)

فالقرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتاباً (يشكر محمد عبد الرحيم، ١٩٩٨ : ١٠٦)

ويتضح من النسب السابقة مدى الوقت الذي يستغرقه الفرد في التحدث والذي يعد من أولى التعبيرات الصوتية التي لخص الله بها الإنسان والذي يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به.

أ - مفهوم التعبير الشخصي وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشخصي في هئية الاتصال الإنساني، بل وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناولته العديد من الباحثين والكتابين بل من

الافتقار والخراباء وبناء عليه فقد تحدثت مقاميم التعبير الشفهي بتعدد الاقسام
بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جمعياً تصب في مصب ولطء، يتصح من خلال
عرض أهم التشريعات التي تناولت هذا اللون من اللون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية :
التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت
كسلبية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو
الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالتعبير الشفهي إذن هو أن نقل
الاعتقادات والمواقف والاتجاهات والمغالي والأفكار والأحداث من المتحدث
إلى الآخرين. (نقضى بولس، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢٤٠)

وهناك من صرف التعبير الشفهي على أنه تلك الكلام المنطوق الذي
يميز به المتكلم صا في نفسه من هلجسه أو خفاظه وما يحول بخفاظه من
مشاعر وإحساسات وما يترسخ به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به
غيره من معلومات أو نحو ذلك في ملاقة وتسياب، مع صحة التعبير وسلامة
في الأداء. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٢ : ٢٣٣)

كما يعرف التعبير الشفهي بأنه صيغة إدراكية تتحسن دائماً للتكلم، ثم
مضموناً للحدث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الفاعل والمضنون في
شكل كلام. (مصطفى زملان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير الشفهي بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير
الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي
الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم. (محمد فوزي عطيان، ١٩٩٢ : ٢٣٧)

والتعبير الشفهي صليات كثيرة منها : صلية تحرف المعنى والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والآراء والمفردات، والجمل والتركيب والتصاغات القويمة، ومنها صليات خلصة تعبرت صوتية، وانطباعات بالسرور أو الحزن واستخدام البيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب ويجز وامتاع وفكاهة ومذاقنة وجدل وتسلية وإقناع . وهذه الفروية تركز على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع صليات هي :

١- أن الكلام صلية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فهم ماأحدث؟

٢- أن الكلام صلية لغوية يقصد بها : ما الوعاء اللغوي من مفردات، وجمل وصاغات وتركيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحدث في الصلية العقلية الفكرية؟

٣- أن الكلام صلية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأنواعه وترجيته التي يمكن بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

٤- أن الكلام صاية ملمحوية يقصد بها : كيف يمكن استخدام البيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتمثيلها وتجسيدها ونقلها للآخرين . (محمود كامل قنابلة، ١٩٩٨ : ١٤-١٧)

كما يؤكد البعض على أن التعبير الشفهي مفهوم يشير إلى ثلاثة شيء يصورها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء :

- الكلمات القوية : ونشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
 - المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .
 - التطور النفسي : القدرة على الاستعمال الإجتماعي للكلمة .
- وهذه العناصر إذا حدثت بشكل القدرة على التعبير الشفهي . (Dunlap, 1997, 163)
- ويتضمن التعبير الشفهي مجموعتين من العمليات تتمثل في :
- أ - العمليات العقلية *Mental Processes*

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري، وهي من التقيد بالحد الذي لا يمكننا من اكتشفها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصوير كيفية إنتاج اللغة في المواقف المختلفة كالتالي :

- ١- التخطيط للحدث : وهو الخطوة الأولى التي يتحدد فيها نوع الحدث المراد تحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقله المناسب وطى المتحدث أن يحصل لحدثه بما يناسب هذا الموقف .
- ٢- التخطيط للجملة : وهو الخطوة الثانية : فيجد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجمل التي تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالعقل العرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك .
- ٣- التخطيط للمكونات : وبها يشتمل المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، ف يختار الكلمات والاستطلاحات اللغوية لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث هذا يشتمل بشكل عام للجملة، وفي الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة .

١- البرمجة الصوتية : بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعنصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلاً للمقاطع الصوتية والفتحات والتلحيم .

٥- النطق بالمعنى : وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج للنطق، ويتم من خلال المؤثرات التي تمسح بالتنوع والفرق بين البرنامج اللفظي وغير العضلات الخاصة بالنطق، متى فعل ذلك، وترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهي) . (عبد الرحمن كروب، ١٩٨٩ : ٢٥-٢٧)

ب- العمليات العقلية : *Performance Processes* :

وهي الخطوة الثانية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتي بمعنى خلالها يتمخ إشارات إلى السمات الخاصة بالنطق لإنفاً بعملها وتلحيمها وتلحيمها القبولية المدروسة بها . (عبد القوي كعبد، ١٩٩٨ : ١٥)

فالتعبير الشفهي إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء القلبي الملائم للموقف، فتمنى الذي يولجه ، مستخدماً ذلك كافة القواعد المتعارف عليها والتي تنبسط للكلام المنطوق، ويصاحب هذا الأداء القلبي الإشارات الملموسة بأعضاء الجسم والتي تبرز المعنى المراد توصيله . (جمال الحموي، ١٩٩١)

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهي صفتان : إحداهما لغوية ، والثانية صوتية، فلها أيضاً يتصل بالعنصر الأولي، فهي تنمي القدر القلبي للطفل من حيث :

١- تطوير وهي الطفل بالكلمات الشفهية كجودات لغوية .

٢- إثراء ثروته القبلية للشهوية .

٣- تقديم روابط للمعنى هذه.

٤- إمكانية من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- شدة قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسين هجته ونطقه.

٧- استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد وحوارة وحوار ومنطقية.

أما فيما يتعلق بالعملية الكتابية، وهي العملية المصوتية، فهي تنطوي أن الكلمات تحمل معانيها في الحدث الشفهي بما يعطيا المتحدث من خلال صوته من التسل، وضبط، والفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طريقة الصوت في كلامهم. (بصموه كامل النقلة، ١٩٩٩ : ٢١)

وهي أشاء محاولة التعبير يقوم الفهم بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من التعسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تعود إلى صليتين، هما : عملية التحليل، وصلية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قلموسه من المفردات، ليعبر من بينها الأمثلة التي يؤدي بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين الجارة المطلوبة من تلك الأمثلة (عبد الحليم إبراهيم، ١٩٨١ : ١٤٨)

وينكر كل من أحمد فوزي عليان (١٩٩٢ : ٩٢-٩٣) و (Gaon,2002:6) أن التعبير الشفهي عملية منظمة تتضمن العمليات الآتية :

١- الاستشارة : قبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مشير داخلي، أو خارجي يدفعه إلى التفكير فيما يصوغه ويعبر عنه، وقد يكون المشير

لتعديلاً داخلياً مثل : السرور، أو الفرح، أو الضيق، أو الحساسة، وقد يكون التأثير بذاتٍ أو استتاراً خارجية مثل : الرد على الكلام، الإجابة عن سؤال، توضيح معلومة»

٢- التفكير : ويعني التفكير في الأمر الذي يريد التعبير عنه، ثم جمع الأفكار وترتيبها بل النطق بها، فالإنسان المثل هو الذي يجعل لسانه وراء عقله.

٣- صياغة الأفكار : فالألفاظ تؤولب المعنى، ولتفكير اللسان المناسب للمعنى يوصل المعنى السليم من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتى التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما صليتان دخلتا، ولأن الإتصال يفكر باللفظ، فمن خصائص اللغة أنها وسيلة للتفكير، وليس المهم أن يفكر أو لا ثم يبقى اللفظ أو العكس، وإنما المهم هو أن تكون الألفاظ المتكلمة دالة على المعنى المقصود من أقرب طريق، دون تعقد أو غموض.

٥- النطق: وهى الساية الأخيرة للنطق السليم لإخراج الحروف من مجازها، وتشكيل المعنى بالحركة والإشارة والتفخيم الصوتي، هو التعبير الخارجى لسانية التعبير اللفظي.

وينكر عبد الفتاح هبة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير اللفظي ينطى على بعين متلازمين، لا يتعلق بلقاء إلا بهما معاً وهما:

الأول : البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتركيب والأساليب والقرىب للقرىب التى يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف للقرىب كراهاء يحمل بذات لفكره ومعانيه التى رغب فى إيصالها إلى الآخرين.

أما الثاني : فمفهوم المعنوي المجازي، ويعني به المعلومات والحقائق و التفكير والمعنوي، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان من طريق قراءته لواقعته، ومن خلال مشاهدته في المدرسة وخارجها.

ويشير فيجسك (١٩٩٩) إلى أن هذين العنوين وثيقا الصلة لا يمكن أن يفصلا، لأن علاقة بتكرار العلاقة متلاحمة لا استثناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لمسألة عقلية واحدة، فهو كل منهما ولورق قلام منوط بنمو الآخر وأثره، والإثنين مقرنان بعبيرات الإنسان ومجاريه في الحياة.

وإذا كذا، تلك فهجوتسكي *Vygotsky* حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فكلاهما يتكرر بالآخر، ويؤثر فيه، وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز في البداية، إلا أنهما لا يلبثان أن يكونا متازجين ، حتى تصبح اللغة علاقاتية ، وكذلك يصبح التفكير لغويا . *in* (Fax,R,1998:139)



شكل (١) العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي، نقلا
عن: (Fax,R,1998:139)

فالتعبير الشفهي إذن يمثل في فترة التردد على فهم ما يقدم له في صورة
لفظة والتعبير عن المعاني والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة.

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفهي وعملياته
يتضح ما يأتي:

- لم يخلُ أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير
الشفهي، أحدهما وظيفي، والآخر أدائي، ويمكن الإفادة من ذلك في تضمين
الشقين في البرنامج العلاجي؛ بحيث يتضمن جزء منه التعرف بأساليب
اللغة، وأهمها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة
(الكفاءة اللغوية) في مواقف اتصالية حية (أداء لغوي).
- تعتبر العمليات الصوتية: التردد، التفتيح، التردد، الرخاوة، الجهر، لهيم،
ضرورة لإتمام التعبير الشفهي.
- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام
التعبير الشفهي.
- لا يقتصر التعبير الشفهي على العمليات العقلية واللغوية فقط وإنما يتعدى
ذلك إلى الإشارات المسموعة، واستخدام البيئة والإشارة كعينات لتوضيح
المعاني والأفكار.
- أكد الباحث على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن ارتقاء أحدهما موطوء
بالآخر وبخبرة التردد.

٢- أهمية التعبير الشفهي :

تعد لغة الحديث هي الأساس الذي تبني عليه باقي فروع اللغة، فالطلاب الذين لديهم خبرات في المناقشة والمحاثة وطرق الاتصال الشفهي الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشخصية مع اللغة المنطوقة.

ويبدو أهمية لتعبير الشفهي كما حدثما محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) (٢٣٦-٢٤١) فما يلي :

- به الرسالة التي يدقق الإنسان ذاته بها، ويرضى نفسه في الاتصال الشفهي بس ويحيطون به.
- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشمل حيزاً كبيراً وزمناً لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- يشكل للتعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعلم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- إن بناء الثقافة والاطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب المصححة في تدريس للتعبير الشفهي.
- يعد للتعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء المحادثات وتحقيق المتطلبات.
- إن لكل فن لغوي أهميته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن للتعبير الشفهي يمتد أثره ليس فقط من أنه حصيلة لفئة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتي عند الأطفال، وبترجيح من الآخرين .

- إلى التعبير الشفهي أساس أسلوب في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحاولة بل والأشئلة الأخرى، يكون محوراً وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من ثقافة وحسن مواجهة وجرة في مواجهة الآخرين.

- التعبير الشفهي يعلم صليحيه حسن التحدث ، وآداب الخطاب، ووجهه نحو احترام المعلمين والاعتراف على رغبتهم، ومولاهم عند الاستماع.

- إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكراً وفكرياً، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله أن يعد التلاميذ بما يمكن أن يكون له صلة بالموضوع من أفكار وأفكار.

- بعد التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب أدب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طياته.

يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دواعي ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة وأنهم توقع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأنفسهم وذواتهم.

- والتعبير الشفهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

ويشير مصطفى رمضان (١٩٨٦: ١٢٨) إلى أن بإساح المجال أمام
لدارس كي يتحدث كقضا شاه من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن
يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه
وتعقيباتهم واستفساراتهم في نفس قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يعزو
خوفه ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما يطلق الدارس في
التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدرة وتزداد كفايته في تعلم اللغة،
وإذا بدى عند معالجة المشكلات اللغوية التأكيد على أسوين : الأول هو أن
يتكلم الدارس بأكبر قدر ممكن، أما الثاني فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل
أفضل قدر ما يمكنه.

ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح
الفرد في أي طور من أطوار حياته لا عني عنه، فالتفكير الصغير في حاجة
للتعبير عن نفسه، والتألم للتفكير ليس كل من الطلق احتياجاً إلى أن يعث
بحيلة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة إليه لا يدنو أن يكون شديداً
بالجمد . (حسن سليمان قزويني، ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)

وإذا كانت هذه أهمية التعبير الشخصي للإنسان بصفة عامة فإن له أهمية
كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ إن علاج صعوباتهم في التعبير الشخصي
يسهم في زيادة تقاطعهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في
المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما
يمدرون بشكل سليم عن أفكارهم في الحياة مما يؤدي إلى زيادة تقاطعهم مع
المواقف الحياتية .

٢- العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة :

من المعروف أن فنون اللغة أربعة هي : الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، ويبدو أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة، ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة وتقسيم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشمل على فني (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشمل على فني (التعبير الشفهي، الكتابة). ويشتر كل من فني الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية بينما يشتر لما القراءة والكتابة من الفنون التحريرية. ولقد تأسل لغوي اللغة السابقة وكشف عن أن لتيسير الشفهي أهم أفراس الدراسة للغوية، ويمد ارتقاء غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها وفي الوقت الذي تشكل القروع الأخرى ورواد تشيد بنيله، وتقوم أركانه، فهي كقترالين للجد ترفده بالنم لوبى سلماً، غير معتل.

(رشدي طحمة، ١٩٩٨ : ٢٩)



شكل (٧) العلاقة بين فنون اللغة. (شلاً هن : رشدي طحمة، ١٩٩٨ : ٢٩)

يتضح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين قانون اللغة، وعلى الرغم من هذه التقسيمات تلك القانون إلا أن بينها صلات لحد وعطاء، وتداخل مستمر، يتضح من خلال فكرة الفرد على توظيف معارله بتلك القانون في كلفة تحاشية ساهمة، مستخدماً كلفة القانون كميونات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإتسار التعبير، والقراءة مادة للتعبير، والتفكير، والكتابة مقوم للأداء الصوتي، (محمد صلاح الدين مجاوره ١٩٨٣ : ٢٣٦)

ويمكن توضيح العلاقة بين فن التعبير الشفهي ولقون اللغة الأخرى، من الاستماع، فترامد الكتابة كالتالي :

١ - الاستماع والتعبير الشفهي :

يحتل الاستماع كلفة مهمة بين قانون اللغة ومهارتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة - تقريباً - في السنة الأولى من صرء. (محمد كمال اللغة، ١٩٩٩ : ١)

وبعد الاستماع لللغات الأولى التي يبنى عليها مهارات التعبير الشفهي حيث يعد كل منها وجهان لعملة واحدة هي للتواصل الشفهي، حيث يصحب الفصل بينهما في الواقع، وإنما هو فصل لأغراض للدراسة والبحث فقط، فالواصل الشفهي يتبادل الأنوار بين الاستماع والتعبير الشفهي في المواقف للولاد.

(نعمي بونصر، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

وبعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة متولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها للتحقق تعبيراً والاستماع استقبالاً، فضلاً عن ذلك

فإن مهارات الاستماع والتعبير الشفهي تنمو مبكراً في حياة الطفل ويعتمد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير على طريقتها، كما يتطلب نمو التعبير الشفهي القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل للناطق الصحيح. (على حد العظم سلام، ١٩٨٨)

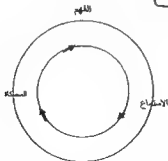
وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فالطفل يسمع الكلمة من الصباح إلى المساء واضحة المخرج والمقلع، مرحلة الاستماع في أفعالها وأصواتها فما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، وإن لم يستقد منه وقت مساحته؛ حيث تعد المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة لدى الفرد.

(قائمة على مسعود، ١٩٩٠)

ويستجيب ذلك جلياً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الخرس تكون ناتجة عن صمم مبكر، الأمر الذي يحول بين الوليد وبين سماع الأصوات التي يردد نداءه على مسمعه، فلا يرى ماذا يحكي، ولا كيف، وذلك يعجز عن التعلق.

(مصطفى فهمي، ١٩٧٠: ٤١)

وفي هذا الصدد يقدم كل تريت وتريت Tiedt and Tiedt نموذجاً دلائلياً للمراحل التي تمر بها صفة المحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع وتشكل (A) يوضح ذلك النموذج :



شكل (٨) العلاقة بين الاستماع والتحرير للشعبي، (تقلاً عن: نادية

مسعود، ١٩٩٠)

فالاستقبال يشمل على سماع الأصوات والتمييز بينها، وتحديد إلى أي منها يستمع الفرد، كما أنهم يهتمون باستقبال الكلمات المفردة والأكثر، والتعرف على أعراس المتحدث، ثم تأتي المحادثة والتي تتطلب التفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالموافقة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف. (مس : نادية مسعود، ١٩٩٠)

مما سبق يتضح لنا مدى الارتباط بين الاستماع والتحرير للشعبي، فكلاهما هتاتان في إسبع ولحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى، ويمكن الاستفادة من هذا الارتباط في تحرير النسخ العلاجي، حيث يمكن الاهتمام على تقديم نماذج لغوية سليمة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها المتألم ويحاكيها،

ب - القراءة والتعبير الشفهي :

تعد أبحاث معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث، وأن الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال؛ لانه ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن تبدأ تعليمهم القراءة.

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على مهارات ترويه بخلقية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفتد أهميتها ودلالاتها، وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور الثابتة أن الفتر في مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة، ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تنمو مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الفلسفة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. (رئيسي طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

ونتيجة بشئ من التخصص إلى قراءة الجهرية، والتي تعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنساني، فعلى الرغم من أنها فن استقبالي ، والتعبير الشفهي هو تميزي، إلا أن مهارات النطق والأداء الصوتي تعد حطاً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر في الآخر ويؤثر به فلو أدى الضعف في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة الجهرية وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهري لبدء التحدث والقراءة، هذا بالإضافة إلى أن الأداء في القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهي، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شعبية جيدة لديهم القدرة على القراءة واتقنوا بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، فالضعف في القدرة على قراءة يحرق نمو التعبير الشفهي.

والقراءة الجهرية أهداف تشخيصية ونفسية واجتماعية يمكن عرسيها
كالتالي :

الهدف التشخيصي : ويظهر من خلال وضع المعلم يده على مواطن الضعف
في التلق في التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف في التلق
لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع البرنامج العلاجي المناسب .

الهدف النفسي : ويظهر في أن التلميذ القارئ يشعر بقيمة في نفسه حين يقرأ
جهداً مناجياً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد والخوف والحجل التي تعيق
عنه أمام التردد في مقابل حلقه، فالقارئ المتردد يواجه الأمور في الخفاء
بالهروب منها، ولكن كرس عطاها، ولذا فهو موافق للجهرية في المدرسة لتتيح
للتلميذ أن يعبر عن نفسه ويثق بها .

الهدف الاجتماعي : ويظهر في أن التلميذ القارئ يتقرب منذ البداية على
مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بسطة طيبة، وهو بهذا يكتب عدة
صفحت مفيدة في أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر
الأخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التي
تتطلب إقدام الرأى لرغبتهم طيبة، وسيد مشاع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

يتضح مما سبق أن الأهداف الثلاثة للقراءة الجهرية هي نفسها الأهداف
المرجوة من تعليم التعبير الشفهي بالشكل الذي يؤدي إلى القول بأن القراءة
الجهرية يمكن أن تستخدم في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي .

وينظر أرثي Artley : رغبت طيبة، وسيد مشاع، ٢٠٠١ : ١٢١)
أن تهيئة لطفل القراءة الجهرية تقتضي الأخذ بمجموعة من الأمور وهي :

١- تطوير وعي الشكل بالكلمات الشفهية كوحدة للغة.

٢- إثراء ثروته الشفهية الشفهية.

٣- تشكيله من تشكيل الجمل وتركيبها.

٤- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٥- تحسين هجائه ونطقه.

٦- استخدامه للتعبير القصصي.

ومن ملامح هذه الأمور نجد أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعبير الشفهي، وأنها لا تنمو إلا من خلال الاهتمام بتقوية قدرة الطفل على مطبق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعاني، وتبسيط لغة الطفل لتعبير في جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والتحدث بشكل متصل، ومتكامل بالشكل الذي يمكنه من حكيمة قصة بسيطة.

(شفي على بونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهي والقراءة الجهرية كل منها ضروري لتعلم الآخر كما أن مهارات القراءة الجهرية في بعضها نفس مهارات التعبير الشفهي، وكذلك فبعض أهداف التعبير الشفهي يمكن تحقيقها من خلال القراءة الجهرية، ولذا يمكن الاعتماد على القراءة الجهرية في البرنامج العلاجي كوسيلة من وسائل علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

ج - الكتابة والتعبير الشفهي:

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهي والكتابة في أن كلًّا منهما يحدّد على

إنشاء الرسالة أكتراً ولغة، فالمحدث والكاتب إنما يتقن رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإبراز العلاقات بينهما، وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أن الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته في إنتاج جمل صحيحة، فضلاً عن أن كلاً من المتحدث والكاتب، يعتمد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدي إلى غايتها للتعبير، ويتطلب كل منهما ثروة كبيرة من المفردات وقدرته على استيعاب الكلمات المطلوبة، وتوظيفها في التعبير، ومعرفة أماكن المعلومات المنصلة بموضوع التحدث، أو الكتابة، ويعتمد كل منهما على المحتوى من مفرداته وتركيب تكوّن لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثاً) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة، لمعرفة الأصوات وتشكيل الحروف يؤدي إلى التشكيك من مستوى الأداء الصوتي في التحدث والرسم والتكوين في الكتابة. (طس عبد العظيم سالم، ١٩٨٨).

وعلى ذلك فنحن قلنا من أخذة مستقبلية، والتعبير الشفهي ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشاكل ومكتمل في مهارته اللغوية مع سائر فروع اللغة من استماع وقراءة وكتابة، وتقدم الطالب في أي من هذه الفنون يعدّ تقدماً له في بعض مهارات التعبير الشفهي، وهذا يعني أن لتعبير الشفهي بُعداً تطبيقياً يصلح لكل فروع اللغة العربية.

(محمد عبد العزيز الشيب وسميد شعري عطوي، ١٩٩٥: ١٢)

يمكن الإفادة مما سبق في تصميم البرنامج الملحق أنشطة تعتمد على كلفة فنون اللغة، وذلك كوسيلة لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وكذلك

يمكن استخدام كافة فنون اللغة في البرنامج العلاجي بعد علاج صعوبات التعبير الشفهي.

٤ - مهارات التعبير الشفهي :

المهارات اللغوية أثناء لغوي صوري، أو غير صوري، يتحول بسرعة والدقة والكفاءة، وتكهن، ومراعاة القواعد اللغوية المتوقعة والمتكررة فهي تلك الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا تمكن المتكلم من المهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء (محمد فوز طويان، ١٩٩٢ : ٨)

وتعرف تقنية مصعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهي على أنها توجه النشاط اللغوي الحاصل بين المستمع والمتحدث الذي يؤدي أداء صحيحاً وجيداً من جانب كل من المستمع والمتحدث.

ويمكن التعرف على مهارات التعبير الشفهي من خلال استعراضها من مصادر متنوعة، منها الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي اهتمت بالتعبير الشفهي، وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

١ - مهارات ما قبل اللغة :

هناك عدد من المهارات التي يجب أن يجيدها الطفل، والتي حثها ما اكتسب في السنة الأولى من حياته، ويلبني أخذ هذه المهارات في الاعتبار عند تقييم الأطفال صغرى السن، أو الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية، وتتضمن هذه المهارات ما يلي :

١ - القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والسمعية.

٢- القدرة على تكليف الحركات والأصوات.

٣- تطور مستوى إدراك الشيء غير الموجود والتعبير عنه، وذلك برؤيته من أبل ثم إخفاؤه.

٤- القدرة على أخذ الأتوار (Dunlap, 1997 : 163)

ولى هذا الإطار أثار كل من كندا هاججروفت، وجيمس بونيت (١٩٨٨ : ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير اللفظي وهي :

١- علاج الاتصال وتوافر فرص التفاعل معها.

٢- حسنة السمع.

٣ مهارات المعالجة السمعية والمقتضمة للذاكرة والتسلسل والتمييز والإعلاء.

٤- مهارات معرفية.

٥ اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف وعلم أصوات الكلام وبناء الجملة وتركيبها ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة.

٦- ميكانيزم اللفظ.

٧- مهارات نطق سليمة.

٨- القدرة على طلاقة اللفظ.

٩- مسسوت مطلب.

ب - مهارات التعبير الشفهي :

حدد كثير من الباحثين والمطالع مهارات التعبير الشفهي، فقد حددها عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٨٣) فيما يلي:

- ١- استحضار الأفكار والسماع (تثنيها).
 - ٢- اختيار المهارات والاقفاط المعبرة عن الأفكار.
 - ٣- الربط بين الجمل بعضها وبعض.
 - ٤- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
 - ٥- نطق الاقفاط نطقاً سليماً ولإدراج الحروف من مخارجها.
 - ٦- الانطلاق في الحديث دون لجلجة.
- وقد توصل عبد الحميد عبد لله عبد الحميد (١٩٨٦) إلى المهارات الآتية :
- ١- وضع مقدمات تؤدي إلى نتائج صحيحة.
 - ٢- التلخيص في الحديث دون تلخيص.
 - ٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها.
 - ٤- اختيار بعض الاقفاط المعبرة عن المعنى.
 - ٥- انطق السليم.
 - ٦- ربط الأفكار الترتيبية بالأفكار الرئيسية.
 - ٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى.

٨- استخدام القرينة المناسبة.

٩- وجود خاتمة للفصل عناصر الموضوع.

وبل هذا السند أكد جمال العموي (١٩٩١) أن مهارات التحرير تشمل:

١- مستوى الأصوات، ويشمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

- نطق الكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجة أو التهمة.

- التنوع في تيرت الصوت.

خطو الحديث من الالتزام السوية التي تنفر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويلتزم تحته المهارات التالية :

- التفرع في استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متفرقة.

لغيار الكلمات التي تعبر عن أفكاره وأرائه تعبيراً واضحاً.

- إلقاء الكلمات القصيرة، والإبتعاد عن استعمال الكلمات الحسنة السوية.

٣- مستوى المعاني :

- لغيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة، مثل التهمة، أو التحزبة، أو التهمة، أو الشكر.

- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى الفوائد : ويتضمن المهارات التالية:

- ضبط الكلمات التي يتحدث بها متحدثاً مسجراً.
- التعبير بالتركيب لغوية مسجحة.
- معدل السرعة والطلاقة :
- الحدث بشكل متصل وليس من القلة بالنفس، ودون توقف وليس من عجز، مستخدماً لذلك الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى.
- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة وقطعه بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة.
- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات، أو إلّاها نتيجة السرعة.
- ويرى كل من (رشدي طهومة، سيد ملاح، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات الكلام (التعبير الشفهي) التي نستهدفها في تعليم الثانية هي :

 - ١- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه يستمع ويستقبل المستمعين.
 - ٢- القدرة على استكشاف قدر مناسب من الكلمات والتفكير أكثرها جودة وخيلة.
 - ٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار المواقف الذي يتحدث فيه.
 - ٤- القدرة على الكلام بصدق، واحترام المستمعين، واستخدام تعبيرات مثل : (من فضلك - أو سمحت - مع اعتراضي لكلامك - تسمح لي بكلمة)
 - ٥- القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
 - ٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، وفي تيمر عن الأكلز بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملحمي المناسب بالوجه ولقنين وهنة الجسم.

٨- القدرة على حكاية الأشياء في تركيبها الصحيح.

٩- القدرة على معالجة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (لصحت، ولقت، لا لمن فرك، حديث ممتع، أمتعنا).

١٠- القدرة على التمييز بين الممكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها والتي لا ينبغي فيها الكلام.

١١- القدرة على التكميم.

١٢- القدرة على التكيل والاستشهاد على ما يقول.

ومما هو جدير بالتفكير أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وليس الوصول بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهي أو خلق متحدث بلزج ، فالتعبير الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحولته تتفق مع اتجاهاته ووعده، حيث يستخدم لذلك الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهي والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والتي تمكنهم من التواصل مع ذويهم من زملائهم ومن أفراد المجتمع .

٢- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي :

تحدد مجالات التعبير الشفهي بتعدد مجالات الحياة التي يشارك فيها الإنسان، ويمكن حصر هذه المجالات طبقاً لما توصل له العديد من العلماء كـب يأتي :

أ- المناقشة : وهي من أهم الأنشطة اللغوية التي تمارس في سماء فهي تحتل مركزاً واضحاً سواء في الحياة الاجتماعية ، أو في العمل المدرسي ، فيها يتضح الفكر وينصح الرأي، وتقبلور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون آراى حول موضوع أو مشكلة محددة، ويحاولون في إيجاد حل أو وجهة أو قرار بشأنها، ويتطلب ذلك تسجيلاً للأفكار التي تطرح، وتلك المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل آراى مع جماعة أو فرد، والمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإدارتها، وهي قسومت والمناقشة العمة والمنكيات والحلقة الدراسية + (Moore, 1994 : 220 212)

ب- المحادثة : وهي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للسفار والتكبار، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي يمارس على كافة المستويات، ولهذا كل لابد أن تحتل المحادثة في برنامج تعليم اللغة عمة وبرنامج تعليم التعبير للتغهي بخاصة مكفة ملحوظة، فهي تلعب في اكتساب اتجاهات ومهارات وفكرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهاً وتحريرياً، وتعرف المحادثة على أنها "مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين حول موضوع معين"

(زبدى طعيمة وسيد مناج، ٢٠٠١ : ١١٠)

ج - المظاهرة : وهي نشاط جماعي، يدور حول مبلارة كلامية في موضوع ما أو محاجة شغوية، تدور حول اقتراح معين، أو مسألة من المسائل

المطروحة للبحث بين متحفظين، وتقوم على استعراض الوجهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توصلح لوجه الخلاف، وتتضمن المناظرات حوار بين فريقين كل منهما يتبنى وجهة نظر مختلفة بشأن موضوع أو قضية جدلية، ويقوم كل فريق بإعداد ملخص للأفكار والآراء التي يبني عليها وجهة نظره، حيث يعرضه رئيس الفريق، وبعد ذلك يفتح باب المناقشة من قبل باقي أعضاء الفصل لكل فريق حول مبررات موقفه.

(بني لبيدي، ٢٠٠٠ : ١٣٧)

د - السؤال والجواب : ويحل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين مجالات التعبير الشفهي لامتداده في مواقف الحياة تقريباً يوماً بيوماً سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي، أو التجاري وكذلك التعليمي.

وتتضح أهمية هذا النوع من الاستندال الشفهي إذا نظرنا إلى العمل الدراسي، فالمعلم يلقي سؤالاً عن شيء ما، أو سؤالاً في موضوع ما يعرفه التلاميذ، والتلاميذ يجيبون، وهذا النوع من التسلط الشفهي يمكن أن يبدأ من السنة الأولى الابتدائية، بل ونما قبلها من رولس الأطفال، والسؤال والجواب يكسب الطفل مهارة استئصاله ومعرفة الفروق بين أفعاله.

(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٢ : ٢٥٢-٢٥٣)

هـ - حكاية القصص والقصص : تعد القصة من أغرى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحناً لانتباهه وجذباً إلى أبعدها، ومعالجتها، ذلك لما يشبع به هذا الفن من استئارة، وحرف لمشاعر الإنسان الدلالية،

يمليه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث، ووقائع مغرقة تجعله يقبل عليها بكملة وعيه وإذراكه.

(صه الفتاح حسن البجة، ١٩٩٩ : ٢٥٥)

وتعد القصص من الوسائل الناجحة في التربية القنوية للأطفال وذلك لما يلي :

- أنها من القلحة النفسية تستهويهم وتشدهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً .
- ومن القلحة التعليمية تلمس فيهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم وتشتير فيهم الدوافع إلى التعلم، من ميل، إلى متابعة الأحداث، أو رغبة في تحري ما تكلف عنه، أو إحصاء بحلقات يجدون في القصة إشباعاً لها . كما أنها من اللحية السلوكية توجههم تلقائياً إلى أدون من السلوك القويم إذا أحس احتياجاً، وذلك من خلال شخصياتها وتعرفاتهم الموجهة إلى المثالب والقيم الكريمة، كما أنها تحفزهم على الاستقامة من القوائم وتعودهم الانتباه الإيجابي وحسن السرد والإلقاء . (يوسف الحمادي، وإسماعيل القفر، ١٩٨٤ : ٢٢٣-٢٢٥)

وإذا كانت دراسة الحافوة منوط بها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تأثير استجابتهم للكلام ، فلي القصة تعد من أكثر أدوات القنون القنوية التي تجذب انتباه التلاميذ وتشتير دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المحورية والقنوية ونهايتها المتوقعة .

ويمكن أن يستدل أن القصص في تعلم التعبير الشفهي بأكثر من صورة منها :

- ١- تكميل قصة ناقصة .

٢- تطويل القصص القصيرة.

٣- مرد القصص المقروعة أو المسموعة.

٤- التعبير عن قصص المصورة.

٥- تكليف قصص في عرض معين، أو في أي عرض يختاره التلميذ،

ولا شك أن هذه الصور تعتبر أدوات يمكن استخدامها عند تخصيص صعوبات التعبير للتغلب لما تتميز به من إثارة لفتية التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع المواقف القصصية كما يمكن استخدامها في علاج هذه الصعوبات. و- التقرير الشفهي :

ويرتبط هذا النوع بالمحاضرة ويسميه البعض "نظر وأخبر" أو "أنظر وأخبر" و مشترك، وهنا النوع من التقرير الشفهي يمكن أن يمارس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم أولاً صغيراً ويطلب من التلاميذ النظر إليه في دفقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٢ : ٢٢٢)

ويرتبط بهذا النوع التعبير عن الصور، وهو يصلح للصغار والكبار، وفي هذا النوع يترك الحرية المطلقة للطالب لكي يعبر عن الصورة حسب رؤيته هو لا رؤية المعلم، فهكذا تكون تعبيره تعبيراً صادقاً نابعاً عن احساسه وانفعالاته وحواسه نحو الصورة أو المنظر، وهو من ألحاح أنواع التعبير، ويمكن استخدام طريقة "أنظر وأخبر" و مشترك بصور جديدة مثل :

- انظر إلى الصورة وتكلمها، فإذا كانت صورة شخص ما تحيل نفسك معه
وغير عن نفسه وألامه وما يعرض طريقته من عادات إذا كان يبدو على
الصورة المرسوم والمعرض، وإذا كان يبدو عليها السعادة والسرور منسجمة،
غير عن تقاليد وإلهامه على الحياة وسعادته، وقد يكون المطلوب أن يتحدث
عن حياة الشخص الذي بالصورة التي تعرض عليه.

- إذا كان المنظر مركباً من عدة صور فمثل لتوجد العلاقة بينها من حيث
تتمثل الأحداث ومرور الأزمان أو الترابط أو التناقض بينها، ثم تبدأ بالحديث
عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء المنظر، وأخيراً تطبقه على المنظر كـ
ينراهي لك.

إذا كانت الصورة عبارة عن لوحة كلويكتورية فإن المطلوب منك أن تدبر
بأسلوبك عما يريد الفصل أن يبرز في هذه الصورة، لمحمد رشاد،
(١٩٩٠ : ١٣٤)

ز- الخطب والكلمات والأحداث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك
مواقف لتقديم الهدايا وهناك مواقف لتقديم الخطباء والمندوبين، وحالات
التكريم، وهناك فتاوير التي تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التي حضرها
الإنسان أو الرحلات التي قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات
العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب
والكلمات.

وأهم قدرات والمهارات التي ينبغي أن نحني بها هنا هي القدرة على

اختيار وتنظيم مستويات القسمة أو الكتلة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تدوير لعبة الظهور بالمظهر والاتق واحترام السامعين، وكذلك القدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام الكلمات المناسبة. (محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١١٠)

ج - إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو نشاط اجتماعي شفهي يمارسه الكبير والصغير، وتدريب التلاميذ على إعطاء التعليمات ، أو إلقاء بعض التوجيهات ، أو قولهم ببسبب الشرح ، والتفسير لشيء ما ، إنما هو نشاط لغوي شفهي كثيراً ما يواجهونه في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وفي مواقف الحياة العملية نفسها. (محمود صلاح الدين صباوي، ١٩٨٣ : ٢٨٧ : ٢٨٩)

ط - إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها :

يكثر من الصور المختلفة التي يتخذها تجمع الناس يظهر من خلالها أندية لاجتماعات، فهناك النوادي والمجالس والفعاليات المختلفة واجتماعات الحي ، والاجتماعات فوعان: غير رسمي ورسمي، وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كالحديث التوازي والسر ، أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس لتتق لخرش ما ، ويجري الحديث لتتق هذا الغرض، وتتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومضامير وجنسات، وجداول أعمال وأعضاء مشتركين في الاجتماع.

(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١١١)

مما سبق يتضح لنا أن المحيط الذي يدور فيه الاتصال الشفهي في حياتنا

التورية لا يفرج عن صورتين أو نمطين، فقد يأخذ الاتصال النهائي شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسموه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والمطاء، أي الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسموه المفاصلة، ويتركج تحت هذين النمطين أنواع لفري من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء تعليمات، عرض التقارير، التمليل، إفراء الاجتماعات والاشراك فيها، المفاصلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدى للتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشعبي لابد أن يزهد بعين الاحتيار أن بعض هذه المجالات يفرق مستوى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، ولذا يتم اختيار المجالات التي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوياتهم.

سابعاً - صعوبات التعلم

١ - مفهوم صعوبات التعلم .

بعد ميذلى صعوبات التعلم من الميادين الحديثة تسمية، كما أنه من المجالات المهمة التي تتمتع فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، لم يدخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد ألتلال يندو أنهم هاذيون في معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يمانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية . (غير قسرقارى، ١٩٨٧ : ١٠٤)

رأى هذا الإطار يؤكد مود أمد عشان أن موضوع صعوبة في التعلم يمثل منطقة تركز في المجال النفسى للتعلم، ومنطقة ضعف، حيث تشارك

حولها منطوق إذا لم تصاح تتوالد عنها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها (رسيد طيمان، ١٩٩٠: ٢٢)

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح "صعوبات التعلم"، بمدة مراحل، فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح "ترو صيرينا"، واستخدم جونسون Jonson مصطلح "الأطفال الهلثيين"، كما قدم كليمنس Clements (١٩٦٩) مصطلح "الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ"، كما اقترح كلانت وشيفلين Chalfont & Sheffelin (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو "خلل وظيفي في التجهيز المركزي"، ويشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم - (عبد الناصر كريس، ١٩٩٢: ٢٢)

وبرجع القصد إلى كيرك Kirk في القوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD)، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يد علم ١٩٦٣، وذلك في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين بدنياً، واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم كعنوان وصفي لدرجة الأطفال ذوي الإعاقة الاندككية، وذلك حينما قال "تند استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة، والكلام، والقراءة، ومهارات الاتصال المتربطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعي، ولم تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية مثل العمى، للصمم؛ لأننا لدينا الطرق والتكديرات المستخدمة مع الصمم، والعمى، واستبعد عن هذه المجموعة أيضاً الأطفال المتعلمين عتياً". (Wong, 1998: 31)

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام ١٩٦٦، والتي

تنبأت من مهمة حل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومي للأطفال، والمعهد القومي للأعراض الفسيولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط إلى هذه الفوعة إلى انخفاض ذوي كساء عدم متوسط، أو قريب من المتوسط أو أعلى من المتوسط، وبما أن من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتي ترتبط بالمراسات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وتظهر هذه الاختلالات بواسطة صوب في الإدراك الحسي، والسمع، والذوق، واللمس، والتحكم في الانقباض، والدفع أو الوظيفة الحركية.

(Hollahan & Bryon, 1981 : 141)

وباستقراء للتعريف السابق يتضح :

١- فتوجه الفيزيولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، ولعل هذا التوجه موجه إلى أن الباحثين الأوائل في مجال صعوبات التعلم كانوا يهتمون بعزلت من أفراد ذوي إصابات في المخ.

٢- يتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (الافتلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً لبدء المجال عن مصطلحات قد ترحى بوجود تلف في الأنسجة.

ثم تولدت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم بعضها قول بالرفض، أو النقد، والبعض الآخر جلي بالقول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاقت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، تعريف الفدى وحسنه اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال لتشريع

التدريس في المختبر في القرنين العاشر (١٩٤٠-١٩٤٢)، والذي ارتبط في ضوء التعديلات التي حدثت في عام ١٩٧٠، والتي ساهمت في طرح أفكار جديدة لتحديد القواعد الجاهزة، والاتصالات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة لتسليح بأهمية هذه الفئة من التلاميذ الحياة الطبيعية في المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M.C.Reynolds&M.Ainscrows, 1994 : 8)

وينص هذا القانون في جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى "مؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في وحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المتعلقة على فهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا للصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو إدراج العمليات الحسية وهذه الاضطرابات قد تشمل بعض الصعوبات الإنشائية والإصطفائية، وأخرى مثل عيوب في النسخ، وصعوبات القراءة، وحيدة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإصابة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان القيمي، أو الثقافي، أو الاقتصادي". وقد أجمع على هذا تعريف كثير من الباحثين في المجال ومنهم :

(Bryson,1981 : 143)، (كيرك وكلفنت، ١٩٨٨ : ١٥) (Hammill, D.

(74 : 1990)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، (Hammill, D. 1993 : 299)،

(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٩ : ٢٣٤). وباستقراء التعريف السابق نستطيع

ما يأتي :

- أنه يركز من تركيزه على العوامل الفسيولوجية، ويركز على دور السلوك الأكاديمي.

- أن التعريف القوي يركز على سموات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات التي تستخدم اللغة المتطورة، أو المكثفة، القدرة على الاستماع، الكتابة، التهجئة.

وعلى الرغم من الاتفاق على أن هذا التعريف يصف لغة ذوي صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض لانتقاد، وقد تركزت الانتقادات حول :
- غموض المصطلحات النفسية المستخدمة في التعريف.

- عدم التعرض للإطار الصحي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النموذج الإنشائي للحركة، وبالتالي على المهارات الأكاديمية. (كوبرك، وكافكست، 1984 : 15)

وفي مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكي لدوى الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديثاً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل القوي في عام 1976 يتضمن الآتي :
صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يولد لدى الطفل تفاوت شديد بين التحصيل الدراسي، والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية :
التعبير الشفهي، وفهم القرائي، وفهم الحسي، والمهارات الأساسية للتسراء، وإجراء الحسابات، والتهجي، وهذا التفاوت ينتج عندما يقل التحصيل في المجال السابق عن 80% من التحصيل المتوقع للطفل. (أحمد عوده، 1992 : 33)

لما للجزء الثاني من القانون (٩٤-١٤٢) فقد صدر في ٢٩ ديسمبر ١٩٧٧، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة ليس فقط بما يلي :

- أنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متساو مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحدة أو أكثر من المبررات التعليمية المحددة للدرجات هذا الطفل وصرفه.

- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي، وقرائنه النظرية للكشف.

- لا يوسع الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة تكلفه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن : علاقة بصريّة، أو سمعية، أو حركيّة، أو تلفظ عظمي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي، أو صحتي، وإلخ. محمد، ١٩٩٦ : ٢١. ومن خلال عرض التعريف السابق يتضح تأكيد على :

١- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة توجّهية، ليست نتيجة من أي علاقة أو حرمان بيئي، أو اقتصادي.

٢- محك التباين : والذي يعني وجود فروق ذات دلالة بين مستوى الأداء الفعلي للطفل، وإمكاناته المتوقعة.

٣- وجود اضطراب وطني في الجهاز العصبي المركزي وهو المسؤول عن هذا التباين.

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والمعرفية.

٥- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة مفروضة.

وبحلول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معانٍ مميزة :

أ- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

ب - تشير صعوبات التعلم إلى أروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.

ج- تشير صعوبات التعلم إلى القدرة الإدراكية الوطنية جداً.

د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو - (Jordan, 2000 : 3)

٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً انتمت للتصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفانت Kirk & Kalvart ١٩٨٤ لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية ودقة في التحديد ومهولة في الوصف، وقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها : (الوصل الزرك، ١٩٩١)، (عبد القاهر أسيس، ١٩٩٢)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، ستان وجرزيف Stan & Joseph (1995)، (جمال مطلق، ٢٠٠٠ : ٢١)

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :

أ - صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities

وهي ما تشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعنصر النسبية، وتشمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المبررات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (البناء، تذكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متعلقة مع بعضها البعض، إذا أصيبت باضطراب، تترتب على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتذكر، واللغة الشفهية، (جسماني مثالي، ٢٠٠٠ : ٢١)

ب - صعوبات التعلم الأكاديمية : Academic Learning Disabilities

وهي الصعوبات الخاصة بالقوى الإدراكية، كالقراءة والخط، والتهجي، الكتابة، والتعبير الكتابي. (عبد القادر كريس، ١٩٩٢)

ويؤكد كل من كورك وغلافنت (١٩٨٨ : ٢١) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن ينشأ أحدهما عن الآخر، وعلى ذلك فلفظ الذي يعاني من صعوبة تعلم لكتابته، تجده يعاني من صعوبة تعلم كتابة هي التي أتت به إلى تلك الصعوبة.

٢ - تشخيص صعوبات التعلم :

يمكن التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم من أهم المبادئ الأساسية في ثوابية والعلاج من هذه الصعوبات، حيث إن صعوبات التعلم عادة

ما يسبقها أعراض سلوكية وأنواع من التصور يمكن التعرف عليها حتى يمكن الوقاية منها قبل أن تستغل أفعالها.

وفي هذا الإطار أهتم كثير من علماء النفس والتربية منذ فترة طويلة بتشخيص صعوبات التي تواجه المتعلم في عملية التعلم، وذلك بعد اتساع دائرة البحث في هذا المجال، كل ذلك كان في محاولة لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحي التصور والضعف التي تواجه العملية التعليمية. (عائدة صلاح، ٢٠٠١، ص ٧٩)

ويشير البعض (حصون النورني وآخرون، ١٩٨٨ : ٢٢٢-١٢٥) إلى أن الهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسؤولة عن نقص كفاءة التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي، أو المعلم في أربعة مجالات أساسية هي : اللغة البديهة، الترويج التماثلي، مقارنة الأداء بفترة فترة، وضع للتلميذ الأخرى.

وقد قدم (أحمد عواد، ١٩٩٢) مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهي :

١-حجب الأعين على اختبارات تشخيصية معينة، لوصف الحالة الكاملة للمتعلم صاحب الصعوبة في التعلم.

٢-ملاحظة التفاعل بين القدرة العقلية، ومستوى التحصيل عند الطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

٣-تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها، والأمياب التي أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المعقنة.

١- استبعاد حالات التخطف العقلي، وذوي الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعالياً، ومن يعانون من حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- الاستفادة من آراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم أثناء التشخيص.

كما أوضح كيرك وجالجر Kirk & Gallagher ثلاثة جوانب أساسية لابد وأن تؤخذ في الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم، والتي تشمل مائلاً صعباً ومعيباً، حيث تتدخل في تعلم الكلام، واللغة المكتوبة، وهذه الجوانب هي:

١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة، والتمصيل أو التباين بين القدرة والتمصيل.

٢ عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستلزم توخي إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست نتيجة بشكل أساسي عن تلف، أو إصابة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص قرض التعلم. (كيريك وكالغاليست، ١٩٨٨ : ٣)

وبناءً على ذلك (عهد تعزيز الشخص، ١٩٩١ : ٧) ضرورة تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وكذلك درجتها من خلال استخدام مختلف الاختبارات العقلية، وكذلك تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناءً على التباينات المتوفرة عن طبيعته المشكلة، والموارد المرتبطة بها.

وقد انفتحت بعض الدراسات ليعمل القزوك (١٩٩١)، السيد عهد الحميد (١٩٩٢)، عهد القناصر أليس (١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995) على أن أسس ومرادف تشخيص صعوبات التعلم تركز على ثلاثة جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص ، وهذه المحكات هي : محكاة للتعلم، محكاة الاستخدام، محكاة القربية الخاصة، وأخيراً على عرض لهذه المحكات:

١- محكات التباين : Discrepancy Criterion :

ويتميز هذا المحكاة على تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباين في أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

- ١- تباين مستوى النمو اللغوي من مستوى التحصيل الدراسي .
- ٢- التباين في نمو بعض الوظائف المعنوية مثل : اللغة، الانتباه، الحركة .
- ٣- تباين مستوى التحصيل اللغوي عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين في نفس السن .

(كوزك، وولف، ١٩٨٨ : ٢٧)

كما أن هناك طريقتين لتحديد التباين بين التحصيل الأكاديمي الفعلي، والتحصيل الأكاديمي المتوقع من الطفل في ضوء قدراته العقلية، أو مستوى نموه وهما:

- ١- وضع نسبة مئوية أو درجة معيارية للتباين حيث تضع بعض المدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للاعتراف ، بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل

عن هذه الدرجة بعد صاحب صعوبة في التعلم، فإذا كان القتاين بين القدرة العقلية والتحصيل للأطال مقداره ٥٠% مثلاً، فهذه النسبة تعني أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا القتا بعد بامتلاك الصف الدراسي.

٢- تحديد مستوى الصف الدراسي : حيث يلجأ بعض إلى تغيير القتا بين التحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ بالمستخدم مقاييس لدى اعتماد التحصيل الحالي للتلميذ عن مستوى صف دراسي محدد، وعقلاً ما يكون ذلك فتختلف عنماً ولحداً عن مستوى الصف الأول حتى الثالث، وتختلف علمين عن مستوى الصف الرابع وما بعده.

(صمد لوريلي، كامل، ١٩٩٦، ٢٢٢)

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

يعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو جرمان بيني أو تقني، أو حالات نفس مرض التعلم.

(صمد لناصر كنيص، ١٩٩٢)

ج- محك التربية الخاصة The Special Education Criterion :

ويؤكد هذا المحك على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعلم بالطرق العادية، التي يتعلم بها الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد على أهمية الحاجة إلى طرق خاصة في التعلم. (كيسرله وكاليفنت،

١٩٨٨ : ٣١)

وفي هذا الإطار تؤكد (كريماني عويضة، وكامل إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٥١) أن هذه السمكات قد أشار إليها كل من بلجو ومولي Dallago & Mooley ١٩٨٠، وميس Ceco ١٩٨٣، وهاردي وآخرين Hardy, et al ١٩٨٩، في أثناء تشخيص ذوي صعوبات التعلم

وبناء على ما سبق سوف تعتمد الدراسة الحالية على السمكات المبينة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤ - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المعلمين والاختصاصيين النفسيين، حيث أبريت العديد من الدراسات والكتابات حول هذا الموضوع، كما نجعت الأبحاث الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المشتركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويمكن تصنيفها كالتالي : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالي :

أ - الخصائص السلوكية :

اتفق كل من (زيدان المرقطوني، كامل سالم مسيلام، ١٩٨٧ : ١٨)، (كوسير مفتاح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦ : ٢٧٠)، على أن أهم الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي :

١- النشاط الجسي المفرط.

٢- سهولة الاستشارة بالمشورات البصرية والسمعية،

٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع،

٤- قصر مدة الانتباه والتركيز،

٥- الانطباع والظهور باستجابات غير ملائمة،

٦- الحاجة إلى الاعترفية والانتكال،

٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام الأدوات،

ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالتلق والحدود والكلية والحرز، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء التلاميذ بأنهم قليلًا ما يتقبلون انتداعاتهم، وعسر قدرير على استقبال الحوافز والمشاعر، كما أنهم لا يحكمون تمييزاتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زيوان السطوي، عهد الشرف السطوي، ١٩٨٨ : ٣٩٧)

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز إزاء موضوع التعلم، وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم ثقة لى أنفسهم، وانخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والتلق، والتمرد بالأسس، والانتساب وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التكيف المدرسي والأسري، (زيوان شخير، ٢٠٠٠ : ٢٨٧)

وفي هذا السند تفتت دراسة كل من محمد الهيلي وآخرون (١٩٩٢)،

ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد علي كاسل (١٩٩٧)، (محمد القديب، ٢٠٠٠)، على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي طموح منخفض، وليس لديهم القدرة لإتجاز الأعمال الصعبة، التي تتطلب مهارات بالإضافة إلى أنهم يتسبون بقرع كبير من الاعتماد على الغير، وهم الاستقلالية، كما أنهم يتصرفون بأنهم خير من الآخرين، وكل هؤلاء مع آخرهم ممن هم في مثل سنهم وصلهم الدراسي.

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالتالي :

أ- خصائص خاصة بالإدراك : حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الإدراك البصري والسمعي والحركي المرتبط باستخدام مهارات الحركة اليدوية والتمرير باليد.

ب- خصائص خاصة بالانقياد : حيث يظهر هؤلاء التلاميذ مشكلات عند تركيز الانتباه، وعدم السيطرة على النشاط الحركي.

ج- خصائص خاصة باللغة : ويتبين هؤلاء التلاميذ بعدم فهم لهم ثقافة المنطوية، وعدم القدرة على التعبير الشفوي، وصعوبة فهمي للذكر السمعي - أو صعوبة في نقل الكلمات، صعوبة تنظيم وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، والتركيب لقطعة نصية في تكوين الجمل القائمة.

د- خصائص الاجتماعية كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل وأقرانه.

(مصطفى الشرفاوي، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ريمتك لندن London (١٩٧٨)، ويسرينكس Brinkus (١٩٧٨)

بأن التفاعلات مفهوم ذات يؤثر في الإدراك الاجتماعي، وأن صعوبات التواصل اللغوي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال . وصعوبة في التعبير عن أنفسهم تؤدي إلى مشكلات في الإدراك الاجتماعي . (في صيد الناصر ألين، ١٩٩٢)

ومن ناحية أخرى فإن مهارات الاتصال اللغوي تعتبر مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر فترات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفعالية مع الآخرين، وكذا دراهمهم بالتواصل التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي . (الميد المسكوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالمقصود في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، ويصعب التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، وقد وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية وفعالية، وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات فعالية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير اللغوي . (Humphries, et al, 1994 : 92)

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الترابط بين صعوبات التعبير اللغوي والحالة الانفعالية لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير اللغوي ينتج عنها مشكلات فعالية واجتماعية كما ظهر مما سبق .

ويمكن للباحثة الإفادة من ذلك، حيث يتم تخصيص جزء من البرنامج العلاجي للتغلب من جهة المشكلات الانفعالية لدى هؤلاء الدراسة وتدريبهم على

المواجهة والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي معها، ومع زملائهم في المدرسة، حيث يعد ذلك الاطلاقة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

ج - الخصائص المعرفية :

يُصنف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالمعجز الزلنح في بعض العمليات المعرفية كالنكر، التفكير، وتجهيز ومعالجة المطويات وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم محيسن ١٩٨٨ : ٢٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرن اضطرابات وانحفا في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذكرة، والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذكرة السمعية والتي تتلاق بالاسترجاع للمعاني، والمفاهيم، والتغيرات السمعية ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستماع المعلومات التي تعتمد على الذكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستماع المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً.

ويؤكد هالمان وآخرون (Hallahan, et al (1981) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد لافل (Flavell (١٩٧٦)، وتورجوسن (Torgesen (١٩٧٩) على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills، أي قصور في الرقابة العقلية للنشطة وفي تنظيم النتائج وتتنسق السلوك العقلية والمعرفية. في : (زيدان السوطاوي، كمال محيسن، ١٩٨٧ : ١٧)

سابعاً صعوبات التعبير الشفهي :

١ - مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

تعد صعوبات اللغوية أحد جوانب الأسس لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون Simon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد القاصر أنيس، ١٩٩٢)

يرتك كل من جيبسي، وكوبر Jepsy & Koper (1989) في أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم، يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية.

(in: Smith et al, 1997 : 217)

كما ذكر كل من كافل وفورمان Kavel and Fornes (1987)، في ٦٠% من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم ويظهرون مشكلات لغوية. (in: Margo et al, 1997 : 181)

ولقد أشار جردى Grady (1986) إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي ٥٠% من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986 : 121)

وفي دراسة لنفا هار جرواند، وجيبس بركوت ١٩٨٤ أكدنا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون

الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون هم الذين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة.

(صه الحزير السرياني، زيدان السرياني، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وقد أعلن ماكجرادي McGrady في عام ١٩٨٦ أن أكثر صعوبات شيرها بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللمعية الشفهية حيث إن ٥٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية. وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية تامة على التحصيل الدراسي. (Bryan & Bryan, 1986 : 12)

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعنونة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المتوقعة. وهذه الاضطرابات وسائل طيها من التقلص لنقل بين التسميع، والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة اللغة المستقبلية، أو القدرة على التعبير الشفهي، أو التمييز الحسي. (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)

وفي هذا الإطار يؤكد كورك وكالفنت Kick and Kalvint ١٩٨٤ على أن مشكلات القراءة واللغة تشير جوهر صعوبات التعلم. (كورك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٧)

وفي هذا الصدد يذكر جروس Gross (1996:179) أن من مؤشرات صعوبات خاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية العنوت فور

للمفهوم ، وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع ، وأخطاء في تتبع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (ريث شفير ٢٠٠٩: ٢٠٩ - ٢١٠) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم اللغوية، صعوبة التعبير عن الأفكار، والصعوبة في تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفوي، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأسماء مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باستطرابات اللغة قلق نفسي زائد كما يتصفون بالانطوائية ويتعرض هؤلاء لتلاميذ لصعوبات اللغة في نسخ بعض الأشكال حققة يزملاتهم وفي إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والتعارف اللغوية، أكد Sommer ١٩٨٨ أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالميز في هذه المهارات.

(Shea, & Baver, 1997 : 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللغوية والاستخدام السلس للغة باستخدام اللغة في البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع نيات أو قواعد فلسفة، إلا أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يؤكدون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى نقص الواضع في القدرة هؤلاء الأطفال على

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(أريدان لموطوكوي، كمال محمدم، ١٩٨٧ : ٤٦، ٤٧)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسيين للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول للغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثاني للغة الشفهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في العجز في إدارة الألفاظ لدى صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال التعلق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستلزم هؤلاء الأفراد استخدام كلمات معقدة، و عبارات تعسرية، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، ولتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصفون بضعف فهمهم للكلمات، وتحويل الكلمات، وصعيق التعلق غير صحيحة، ولتجاهل أو إغفال ملاحظة دلالات الألفاظ.

ولمى هذا الإطار أشر جروس (Gross:179:1996) من خلال عرضه لحالتين من ذوي الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهي :

- ١- صعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للوقت.
- ٢- الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة حيث يظل الفرد فقط بجزء من الجملة.
- ٣- إبدال كلمة مكان الأخرى.
- ٤- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.
- ٥- صعوبة في التمييز، وفي إنتاج وتلفظ أصوات الحديث لدى الكلمات.

٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.

٧- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً وشير متناهية.

وبشكل أخص إلى ذلك

١- إسقاط الأصوات ولشدائها ولصوت أخرى متشابهة.

٢- قلة والقرتابة.

٣- الصوت الأجش.

٤- الضجيج.

٥- ضعف الذاكرة للكلام.

٦- الكلام المتقطع غير الكامل.

٧- قلة الضعيفة.

٨- كلام كلمة كلمة.

٩- العجز عن التعلم، والتعبير الصوتي عن المعنى.

(أفني بونس، وآخرون، ١٩٨١: ٩١)

كما يسم فولانس، وسليمان (1988) Dolas & Mcogelyen

صعوبات التعبير اللفظي إلى أربع مجموعات :

١- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة،

ويمكن أن تنصح في حذف بعض الحروف، أو استبدال صوت بصوت مثله،
أو للتشويه البسيط للأصوات.

ب- صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ لطق الكلمات منفصلة، ولكنهم يواجهون
مشكلات في تكوين الجمل، ومن المحتمل لئلاهم التلاميذ أن :

١- يستخدموا جملاً بسيطة،

٢ يستخدموا تنقيباً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومتصل.

٣- يكثرُوا الأخطاء الحرية.

٤ يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم.

٥- يبدؤوا في استخدام الكلمات غير المعروفة (للتكرار).

٦- يفسروا موضوع المحادثة تفسيراً ضيقاً.

ج- صعوبات إيجاد الكلمة :

وهذا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث،
أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تدبيراً فظهاً مليئاً بالأخطاء الحرة،
والكلمات غير المناسبة.

د- صعوبات استخدام اللغة :

ولمثلة هذه الصعوبات :

١- عدم ألفظ الدون في المحادثة.

١- استثمار الصعوبة في المعالجة.

٢- السرعة في إنهاء المعالجة.

٣- استثمار الصعوبة في الجدول في نفس الموضوع.

٤- صعوبة المساعدة في أي معالجة.

in (Smith et al, 1997 : 221 - 222)

لما سيجل وجولد (Singel & Gold 201-202: 1982) فبالنسبة أهم

صعوبات التعبير النهائي كما يلي :

١- استخدام التراكب اللغوية بشكل خاطئ.

٢- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.

٣ استخدام محدود للمصطلحات التي تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.

٤ استخدام عدد قليل من العبارات التي تحتوي على حروف جر .

٥ محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة أصبحت مادية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.

٦ تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.

٧ التحول في أي معالجة من موضوع إلى موضوع آخر .

٨ الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطلوبة.

٩. دراسة لروث وآخرون (Roth et al 1993: 26-28) فيها تحليل

مجلة من حديث قصصى شقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجدوا فيها أن هؤلاء للتلاميذ يعانون من:

- ١- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث .
- ٢- استخدام أوقات ربط غير سليم .
- ٣- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة .
- ٤- عدم فهم كامل للتركيب اللغوية .

وبلى هذا الإطار ينكر أن واوونلعمسكي Lane & Leuandeenski (144: 1994) أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إضافة روية قصة كاملة، والوعي التركيبى، والهجاء، والمفردات، والمتعلقة وتعرف الكلمات، وحلوة على ذلك فإن هؤلاء للتلاميذ لديهم صعوبة فى تعلم المترادفات، والجناس، وهم أيضاً يتميزون بسطح لى تسمية الأشياء، ودقاً وتدون أسماء غير مناسبة للأشياء شائعة.

بينما يشير كل من تارنت وسورث Tarvent & Sworth (1981) إلى أن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويظهرون صعوبة فى اكتساب واستخدام لتواعد المورفولوجية، وتواعد التركيبية، ويشير ويج وكفرون Wig et al (1977) أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجهولين مختلفين لصعوبات اللغة وما :

- ١ - صعوبات المعالجة المعرفية اللفوية :والتي تشير إلى نقص فى القدرات المعرفية، الخاصة بأصوات الكلمة ، وصعوبة فى استخدام المورفولوجي،

وصعوبات تتعلق بالتركيب النحوية، فالكسب اللمة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل المعرفية.

ب - اختلال النحوية : dysnomia والتي تتميز بالجهل في الاستدعاء، وإيجاد الكلمة.

(in: Tarvenh, &Sworth, 1981 : 514)

وبل هذا الصدد يشير كل من بلوم ولاهي Bloom & Lahey (1978) إلى أن اللمة مكونة أساسية وهي الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التي يرتبط بها اللمة بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة، بينما يشير المحتوى إلى معنى اللمة، ويشتمل الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللمة والعمليات النحوية، وغير اللغوية التي تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك، هذا صعوبات التمييز التي تؤدي لصعوبات التعلم في ضوء المكونات النحوية للغة كالتالي :

أ- صعوبات الشكل :

- يظهر ذوي صعوبات التعلم تأخرًا في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية والتركيبية، والذي بدوره يظهر الفجوات كميّة، ونوعية، تشير إلى أن هذه التأخر تختلف من قاعدة إلى أخرى، وأن شمل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

ب- صعوبات المحتوى :

يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عجزاً في دقة استدعاء الكلمة، وكذلك صعوبة في جعل الارتباطات المنطقية.

ج- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بحروب معنوية.

(In: Tarvent, & Sworth, 1981 : 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أى عيب فى عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو فى تكاملها يؤثر فى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكلماته حيث يعجز تكامل هذه العناصر هو التركيز الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت شوتيرودت وآخرون Schoenbrodt et al (1997: 269) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى:

- ١- تمييز التعليل بين الحروف .
- ٢- تكرار الجمل بشكل صحيح .
- ٣- إنتاج جمل كاملة .
- ٤- استخدام أدوات الربط والاستفهام .
- ٥- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع .

ولم هذا الإطار أشار البعض إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يستقرون مدة أطول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يبدون فترة أقل للاستجابة للكلمات بالنسبة السرعة والقدرة لدى القاريين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لذوى صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوى صعوبات التعلم للقصة شيزت بتركيبات

لغوية قليلة، ونماذج للتطبيقات المفردة، أو لكل نسبة من غيرهم من الأطفال المعانين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات.

(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

وللتلاميذ دور الصعوبة في التعبير الفهمي يتحسون بولادة أو أكثر من الخصائص التالية :

- ١- قلقل في نطق الكلمة الأولى.
- ٢- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.
- ٣- صعوبات في نطق الأصوات في شكلها المناسب.
- ٤- قلب الصوت للآخر في الكلمات.
- ٥- صعوبة في تتبع التوجيهات.
- ٦- مشكل في الربط بين الأصوات للأغنية والحروف.
- ٧- قلقل في مهارات تنمية بناء الجملة.
- ٨- قلقل في تنمية قواعد الأصوات للأغنية، وتركيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الأفكار، أو في استمالاتها.
- ٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشيء.
- ١٠- اضطراب في قواعد اللغة.
- ١١- الاستعمال البسيط لثبته الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٧- الاستعمال القائل للصيغ المجردة عن المبالغة، وتحويل الممكن،

والملاكات الزمنية،

١٨- الاستعمال الذي لا يلتزم الوصفية في التعبير،

١٩- الانتقال من موضوع لآخر،

٢٠- إبدال التركيب في الكلمات،

(أنشد هارجرولف، وجرمن يوتيت، ١٩٨٨ : ٢٤٥ - ٢٤٧)

مما سبق يتضح لنا مدى ثراين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وقوعها، ومنها ما يختص بالأنكار وتنظيمها، وتسلطها، وترايبها، ومنها ما يختص بالأسواق وإبدالها وحققها وتلقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى والملاكم ومدى مناسبتها للشكوة المراد التعبير عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام اللغوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تبين هذه الصعوبات تبين المراد لحل الأساسية، فكل تلميذ سيف درسي سيات وصعوبات تختلف عن غيرها في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تعدد وتنوع المشكلات التي تكونت مظاهر صعوبات التعبير الشفهي، إلا أن لها منها لم يتعرض بشكل إيجابي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهي، وعلى ذلك نعرف بالحنة صعوبات التعبير الشفهي إيجابياً بأنه عجز الفرد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة التعليمية المطلوبة منهم * ويمكن حصر أهم صعوبات التعبير الشفهي من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة كما يلي:

أ- الجوانب الصوتية،

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف،

٢- الصعوبة في لفظ الأصوات المتشابهة مطلقاً مطلقاً.

٣- للصعوبة في ربط الصوت بالمعرف المتبادل له.

ب- في الجانب النحوي :

١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكتبا الصحيح.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة في استخدام الصحيح الضمائر.

٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) التسمية والقرية.

٨- الصعوبة في التمييز بين عزة القطع وألف الوصل.

ج- في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح لذل على المعنى.

٢- للصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.

٣- للصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للمواقف.

٤- للصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).

الإطار النظري للدراسة

والجدول (١) يوضح نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي لدى الجولاب (الصوتية - قنحوية - لادلالية) كما تم اشتقاقها من الأخر النظرية والدراسات السابقة فيما يأتي

جدول (١) نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي كما تم اشتقاقها من الأخر النظرية والدراسات السابقة

صعوبة لغوية	عربي ١٩٩٦	عربي عراقي ١٩٩٤	عراقي ١٩٩٥	عراقي ١٩٩٦	عراقي ١٩٩٧	عراقي ١٩٩٨	عراقي ١٩٩٩	عراقي ٢٠٠٠	عراقي ٢٠٠١
١- تكرار الصعوبات اللغوية الشفوية									
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢- تكرار الصعوبات اللغوية المكتوبة									
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣- تكرار الصعوبات اللغوية المكتوبة الشفوية									
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١
تكرار	١	١	١	١	١	١	١	١	١

يوضح من الجدول (١) أن تكرار الصعوبات اللغوية المكتوبة الشفوية هي :

أ- على الجانب الصوتي :

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.
- ٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

ب- على الجانب النحوي :

- ١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.
- ٣- الصعوبة في التمييز بين (ال) النسبية والقسرية.
- ٤- الصعوبة في التمييز بين حزمة القطع وكلف التوصل.

ج- على الجانب الدلالي :

- ١- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.
- ٢- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).
- ٣- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

بعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مسموعة، أو مع صيغ يمكن تبسيطها عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة، ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوي الشفهي، تفهيم هذا الوعاء ذاته لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً

بالفكر، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

١ - أسس لشخصيات صعوبات التمييز الشفهي :

بعد التعرف على صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة يمكن، على التعبير الشفهي وسيلة للتفهم عبارة عن مواقف شفوية تستند على التحدث والتفاعل في راء نظري ملزم متكامل وليست من خلال مادة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتي يجب أن يمتلك إليها شخصيات صعوبات تعلم للتعبير الشفهي وهي :

١- أن يتم التعرف على أثناء مواقف تمييز شفهي طوعية في موقف حية، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منزلة فإن يمكن الوظيفة القوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحدد قدرات القوية الحقيقية للطفل.

(*Smith et al, 1997: 271-221*) , (*Dunlap, L. 1997 : 95*)

٢- أن يتم للشخصيات طريقة فردية حتى يستطيع الشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفوية وتحليلها بدقة بعيداً عن أي مشكلات يمكن أن تؤثر على استجابة وتبني التلاميذ موضع التشخيص. (*Siegel & Gold, 1982 : 36*)

٣- يجب مراعاة الجانب المعنوي في أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أسهل أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز الرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(*Polloway et al, 1989 : 93*) (٢٠٠٢ : ٢٠٠٠)

٤- مراعاة الحالة النفسية والاعتمادية للتلميذ، فنبني خلق المناخ المناسب الذي يسوده الود والتعاطف بين المتخصص والتلميذ موضع التشخيص، وذلك لتكثير العلاقة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة.

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذي يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن التشخيص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في التعبير المفحوص.

(إلى مارجريوت، وجومس بونت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

٦- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ إنها تسجيل حقيقي للغة الطفل الشفهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والملاحظات، ويتم تحويل العينات اللغوية لتشبيهة عن طريق :

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.
- التحليل التطوري للجملة لتقديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل.
- تحليل قواعد النحوية.
- تحليل بنى العبارات اللغوية.

ب - فئات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

تعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تنحصر حول خمسة مجالات أساسية هي :

- كم اللغة الشفهية.
- لفظ المصطلحات الوصفية.

- تركيب الجملة.

- تركيب فكلام.

- استخدام اللغة في سياق اجتماعي. (Pollaway et al, 1989: 93)

ومن الأساليب التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي الاختبارات الرسمية، بطاقت الملاحظة، وبعض الفئات غير الرسمية غير ممكنة ويمكن تناول هذه الأساليب بشرى من التفصيل بالتالى :

١- الاختبارات المعينة :

ذكر كل من سيجل وروث (Siegel & Roth (1982) مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير الشفهي ومنها :

الاختبار الفرعي لتقنيات الشفهية (المفردات الغريبة، الذى هو جزء من اختبار القراءة القصصية) (Gates - McKillop Reading Diagnostic Test)

ويستخدم هذا الاختبار سؤال الاختبار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات التنوية للأطفال فوق المستوى الثالث وتونس قدرتهم على تعرف الكلمات.

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من اختبار Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA)، ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يقرأ ٢٠ كلمة من قلى تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، الفوضى، التصويب الأمثل، الفرح.

- اختبار التكلم والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم القدرة على

تصريف السمات الأساسية للأهداف، الفصائل، الأفكار، وبناء يتوصح ما
يعطيه متشبهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسمية شيلين مثلاً ()
الثقافة، والبيئة، ويقوم الطالب بتعريف حدود الشبه بينهما (كلاهما
طعام)، وحدود الاختلاف (البيضة لها قشرة صلبة والثقافة ليس لها
لشرة) *

- الاختبار الفرعي للتفكير الصوتي — Illinois Test of
Psycholinguistic Ability (ITPA) وهنا يطلب من الطفل صياغة
المتطلبات اللغوية، وذلك بتكميل الجمل المسموعة، ويقوم هذا الاختبار
الفترة على الاستماع للطفل، والأفكار العظمى، وتم تقيمه من من سنتين
إلى ١١ سنة.

- اختبار The North western Syntax Screening test ويستخدم
لتكشاف عن الأطفال الذين يعانون من توالحي قصور في القواعد اللغوية
(علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزأين: في الجزء الأول، يتم تقديم
عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج، رسوم على لوحة،
ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة، وفي
الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين
يسبقهما قوس ثم يمدد الطفل ما الصورة؟، والمتوقع من الطفل أن يكرر
الجملتي أو أهما المختبر *

- اختبار النمو اللغوي The Test of language Development
(TOLD) ولدي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في
لهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقس ٧ مكونات للغة المنطوقة من

خلال ٧ اختبارات فرعية وهي : المفردات التخوية التخفية، فهم الأفراد التخفية لمدة، تقويد الجمل ومعاكفها على نفس النمط، تكمل الجمل تبعاً للخواص التخفية، وطلق الكلمات وسفارج الألفاظ، والتشيز بين الكلمات وبعضها، ويستفهم هذا الاختبار مع الأمثل من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

على الرغم من تعدد وتنوع الاختبارات السمائية وشمولها لجوانب التعبير المختلفة من الجلب قصوتي، وقصري، والقوى، والقمان، إلا أنه يستعمل استخدامها في الدراسة الحالية حيث إنها معنة للتلاميذ العاديين، ولديهم من التدرات ما هو غير متوفر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاساليب غير المقتة:

وتتمثل في:

- الطلب : عن طريق مزال الطلب أن يرسم.
- الإنكار : عن طريق مزال الطلب يبين الخطأ الذي في الرسم.
- التعليق : حيث يطلب من الطالب التعليق على المزال أو الصورة أو غيرها.
- بيان السبب : حيث يتم مزال الطالب لبيان سبب حدث معين.

هذا، ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأكباء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والصل. (Pollaway, et al, 1989 : 197 - 198)

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من سلتا ويسلدي *Selva & Ysseldyde* ١٩٧٤م، الحصول على هيكث متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة، هذه الجملة تلقائية بثورها وجود ملته معين كوجود سورة مثلاً، يتحدث عنها قلمية: (Mangiel et al, 1984: 169)

والتحليل فشكلي لهذه الهيئات يحدد استخدام المفردات اللغوية، تركيب للجل، علم النحو والصرف، القسمة في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأرملة.

(Siegel & Gold, 1982: 203)

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ إنها تتناسب مع المستويات العقلية والعسرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب للتفويق والداقية، وهي أمور يمكن مراعاتها في أثناء عملية التطبيق.

ويعتمد البلمة على القسمة والكروت المصورة، واستخدام شريطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها تستخدم هذه القدرات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية من طريق جعل طالسب يصف الأنهاء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل: (Polloway et al, 1989: 197-198)

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل،

وتحليلها، حيث يقترح كسل من مسلماته *Salvia & Ysseldyke (1978)* ضرورة الحصول على عينات متكافئة من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكل طلق، بحيث تكون هذه الجملة ثقافية، تثار لدى الطفل عن طريق تدريسه لمتبه معين مثل الصور مثلاً والتي تدرّس عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنها. (*Mangiel et al, 1984: 169*)

ويؤكد ذلك كل من *Siegel & Gold (1982: 203)* حيث يشير إلى أن التحليل الشكلي لهذه العبارات يساعد استخدام السمات اللغوية، وتركيب الجمل، وعلم النحو والصرف، واللحمة في الكلام أنواع لصفات والأحرف، والجمع، والأزمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هي أصعب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والقهرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها أثناء صياغة التطبيق.

ويعتمد الباحث على الفسة والكروت المصوّرة واستخدام أسطرة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها تستخدم هذه الفسات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

ج - علاج صعوبات التعبير الشفهي

يشير الباحث (*Smith et al, 1997: 107*) إلى أن هناك العديد من البرامج للغة الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي:

١. برنامج كوسموس للغة الفرنسية (١٩٨٢) :

وبإدارة اهتمام هذا البرنامج بنصب على الأنشطة المتعلقة بالسماتك Semantics، وسباق النص، والإدراكية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الخامسة، وقد تبنى من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أدراهم القشفي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في اليرقات القليلة تقايد، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبإدارة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة.

٣. برنامج أذا بناء الجملة Wolke (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير القشفي، والإتشاء، وتركيب الجملة بحيث أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - الحاضر - المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

٤. برنامج دجنا نكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طوّر هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل القشفي.

كما يذكر شيمس (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التفكير التمهني استخدام استراتيجيات تعاضدية في سياقات متنوعة، من طريق تسهيل الحديث التحويلي بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل للتلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التقيد لكثير من الثقة والميطرة على مهاراته التحورية، كما ينبغي أن تكون موضوعات المحاور بين التلاميذ متقاربة حتى أسس لغتهم، ومعارفهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعمد الميلاد - قشرب - البعب - الفزعة،

وفي هذا الإطار أشارت كل من مكسوميك، ولينين *McCormick & Felbusch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التفكير اللغوي، ولتستخدم اللغة في التعلب يمكن تصنيفها بواسطة الأنشطة اللبوية على التدرج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللبوية والتفكيرية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك تحتاج الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كفاءة الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسليبرج، ومكير *Soclbeg & Mainser* (1989) الضوء على مهارة رئيسة للتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الفكرية وهي :

١- أن يحدد المصلح في مهارات سلوكية ما بشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هذا تخون، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، وثاني، العلاقات المتقاربة للبيئة بين المصلح والتلميذ ذي صعوبة في

تعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التعلق من مجال القياس، حيث يجب أن يشمل كل المطومات ذات الكم، والكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج،
(in: Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

ولدى كيراش Kierash أن الحلقة الإعلامية للمعلم من أهم الموانع التي تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التغيرات اللغوية المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإشارة (التضيق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية عالياً ما يبدون أداءً جيداً.

٢- اللغة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حركات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون المستوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية، حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المستعملة، كالأمثال، والتراكيب والكتابة.

«- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة».

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية للفترة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأي فترة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التقيد الإلزامية- للتعلم (أي المستوى التطوري للمعاني والتركيب لثرا بالغا في علاج صعوبات التعلم) (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا السند وضع كل من بيهارسون وبيترسون *Peherson & Denner* (1988) مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتكريس التفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المعرفية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من اكتشاف وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، وبمساعدة ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة في البيئة المعرفية مسبقاً. (in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .

- فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

يتناول هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية ، ويمكن تصنيف هذه الدراسات والبحوث السابقة إلى محورين :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .

وفيما يلي تناول تلك بالتفصيل .

المحور الأول : دراسات تناولت تشخيص صعوبات

التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة **هاكورد وهاينز McCord & Haynes (1988)** ، والتي خلقت إلى تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونشراتهم اللفظية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صعوبات في التعلم، وثانية عددها ١٢ تلميذاً من العاديين، وكانت كل مجموعة تتكون من ٦ أطفال من الذكور، و ٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثم طبق

على التلاميذ اختبار الذكاء لوكسلر، واختبار في الانتماج، ثم طلب منهم تحديث عن بعض الموضوعات السابقة، وتم تسجيل أحداث التلاميذ على شريط كاسيت لتعليقها، وتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم، ورصدت البيانات، وحلت إحصائياً، وقد أسطرت دراسة عن مجموعة من نتائج أبحاثها :

أ- وجود فروق دقة إحصائية في أخطاء التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين .

ب- وجود ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تفسير المعلومات، والقدرة على التعبير والتواصل عن أفكارهم العالين .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد أثبتت الفجوة على وسائل فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الشفهي ، إلا أنه من الملاحظ طغيان صغر حجم العينة مما يمكن أن يكون له أثر بالغ في تصويم نتائج الدراسة.

وقد استلقت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل ضعف في تفسير المطروحات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استلقت في الإجراءات التي يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار في التعبير الشفهي، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كسيت ، وتعاينها.

أما دراسة مالمينوز Mathinos (1988) فقد هدفت إلى وصف وتحديد لدرجات الاتصال الشفوية لدى هيئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من ٢٠ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من مشاكل في التعلم، و ٢٠ تلميذاً وتلميذة ممن التلاميذ العاديين، وفر البحث لهم جرأً وشجعهم على التعبير عن أنفسهم كك لمدعم من أي مصدر يشتتم في أثناء التعبير الشفهي والتواصل مع كسراهم، كما قسم أفراد المجموعتين إلى مجموعتين من الأكران مع وضع فاحص مع كل طائفة، بحيث يفسب أحد الطائفتين دور المتكلم، والأخر دور المستمع، ويقوم الفاحص بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الأطفال الاتصالي عندما يبدون تعبير ص أنفسهم بطريقة شفوية، وذلك بعد توجيههم لوصف صورة من تملي صور، ثم سجلت استجابات التلاميذ الشفوية، وحللت إحصائياً في ضوء الثلاثة أمور هي: درجة الفجاء في الوصف، ومحتوى الوصف، ودقة الوصف للصورة المتحدث عنها. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقولس الطرق الاتصالي الشفوي لصالح التلاميذ العاديين، مما يعني تفريق التلاميذ العاديين في وصف الأشكال المعقدة شفهياً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث دقة الوصف، أو مشواه اللغوي، من تركيب ومردفات، كما أظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم لغة في استخدام المردفات، وكتابة، وكتابة في لطق اللغة الشفوية.

ومن تجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

لتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضعت بعض المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومنها : دقة وصف الحديث، وموضوعه، ودرجة النجاح أي الوصف، وقد استقلت القراءة الحلقية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي مثل العجز عن التعبير عن المصدر المعروضة، والمجرى عن استخدام مفردات لغوية ذات معنى مناسب، واستخدام تركيب لغوية غير سليمة كما استقلت أيضاً ببعض الأساليب التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل وصف الصور، وتسجيل التعبير الشفهي، وتحليله في ضوء المفردات والتركيب المنصرفة في الحوار الشفهي.

كما خلقت دراسة جولدمستين وآخرون (Goldstein et al 1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات سرد القصة شفويًا، وتقييم تركيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وقد تم بناء اختبار في الفهم القرائي ومقياس الإنتاج اللغوي الشفهي، ثم اختبرت عينة مكونة من ٣١ تلميذ، وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢ سنة إلى ١٤ سنة . وقد اعتُبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بناءً على نتائج تطبيق اختبارات في الحساب والرياضيات، والفللالية اللغوية، حيث وجد لديهم تأخرات حادة في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من التوليفات الأتية : التعبير الشفهي، الاستماع، التعبير الكتابي، القراءة، الرياضيات، ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية للفهم القرائي، ومقياس الإنتاج اللغوي الشفهي على أفراد العينة، والذي يتضمن قيام أفراد العينة بحكاية قصة شعبية، والتي تم عرضها في بطاقات مصورة . وقد قام الباحثون بتسجيل القصص التي حكاها التلاميذ لتحليلها من

حيث مفرداتها، وتركيبها، وأحاديثها، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فهم القرائي والإنتاج القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- ضعف قدرات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً في تحليل وتركيب النص، وقلة في المفردات المستخدمة، وعدم صحة التركيب.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسيلة جديدة ومهمة لتقييم الأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي مقياس للتعبير الشفهي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في معرفة بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأساليب تطبيق اختبارات في فهم القرائي والفهم والتجويد، كما استفادت أيضاً من أهمية تشخيص صعوبات الإنتاج القرائي الشفهي من خلال تسجيل الملاحظات الشفهية التي يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها في ضوء الأركان الأساسية للموضوع.

أما دراسة: لان وليفونديسكي، (1994) Jan & Lewandenski فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العامين في إنتاج اللغة الشفهية، والمكتوبة، من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، مثل الأرشي مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعيشون في كهف من

العصر الحجري، وتمثل المجموعة الثانية مشهداً للمستقبل يظهر فيه رواد
لصحاء.

وقد تم بناء مبانٍ في الطلائع التمهيدية الشفهية، والكتابية، والمثالية
في العهد الكلي للكلمات، وجود الكلام أو المادة المكتوبة، ثم اختبرت هيئة من
التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً والميزة ممن يمارسون من صعوبات في التعلم من
خلال تطبيق اختبار وكسر للكلام، واختبار في التراكيب و١٩ تلميذاً من التلاميذ
العاديين، وثلاثون أصلاً هيئة للدراسة في متوسط يقع ما بين ١٢-١٥ سنة،
وأعطى للتلاميذ ورقة مطبوعة وأمان رسائل ومصحفان مع مجموعتي قصور
لأن ترينيت بالتحليل من العصر الحجري، ورواد القضاء، ومطلب من التلاميذ
في البداية أن يقوموا بكتابة قصة حول كل صورة من الصور على الورق
للمسحور. كما طلب منهم أن يقوموا برواية قصة شفهاً حول كل صورة من
الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ
وتصنيفهم الشفهية في ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، وصدقت
البيانات وعولجت إحصائياً. وقد توصلت للدراسة إلى بعض النتائج، كان من
أهمها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم فروق فردية في الطلاقة، لكن هذه
الفروق بالدرجة لا يبرهن من التلاميذ العاديين لم تكن ذات دلالة إحصائية، كما
وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات
الاعتماد وغيرهم من العاديين في مقياس الجودة الكلامية لصالح التلاميذ العاديين،
مما يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم الكتابي، واللفظي
أقل من أقرانهم العاديين، وهذا بحث الهجاء الشفهي، والكتابت ذات المعنى،
والأساليب المستخدمة في التعبير الشفهي، والكتابة بين كلتا المجموعتين وجدت

الدراسات السابقة

أدرك ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ العاديين، مما يحث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الهماء والأسلوب، واستخدام كلمات ذات معنى.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهي وكذا التعبير الكتابي ، وقد استغلت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها الصعوبة في الهماء وصعوبة استخدام كلمات ذات معنى، كما استغلت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها اختبار الشكاه واختبار القراءة، كما استغلت بعض أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل استخدام قصص يحكي عنها التلاميذ ، يتم تسجيلها وتحويلها ، ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية، حيث يمكن استخدام الصور لمعالجة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وكانت تهدف دراسة روث وآخرين *Roth et al (1995)* مقارنة استخدام الأرتيكل المرجعي *Reference Cohesion* في رواية القصص الشعبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، ومعرفة تركيب وإنتاج القصص التنتائية والصورة لدى هؤلاء التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار :

الأولى : متوسط سن من ثمانية إلى ما دون العشرة.

الثانية : متوسط سن من العشرة إلى ما دون ثلاثة عشرة.

فثلاثة : متوسط سن من الثانية عشرة إلى ما دون الرابعة عشرة .

وقد انشئت المجموعة الأولى على أسس لتكمال المعرفة بالركيب اللغة لديهم، أما المجموعتان الأخريان فقد تم اختيارهما بناءً على تطور عمليات الروية لديهم، وقد كان مجموع التلاميذ الذين شاركوا في التجربة ٩٣ طالب وطالبة (١٠ من البنات، ٨٣ من البنين)، وتوزعت أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مجموعة ما بين ٢٦-١٤ تلميذ، وكذا مثلهم من أقرانهم لعمانين في كل مجموعة، وقد اختير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على تطبيق اختبار وكسار للكاه لأنه يظهر الفروق بين الأفراد في الكاه العلى والاسفل، كما اعتمد في اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة فى القراءة والمصطلحات المكتوبة .

تم قلم قبله ثوبن بالخذ كل فرد من أفراد العينة إلى غرفة معلقة مع أحد المعلمين، وطلب من كل تلميذ أن يشاركه فى مهمتين :

- ١- إنتاج قصة شفهية وهى خيالية أو من نتج حوله .
- ٢- إنتاج قصة شفهية مصورة (طبقاً للصورة المقدمة له حيث يتم وضع صورة أمام التلميذ الطالب كمثير ثم يُطلب منه تسليط قصة بناءً على هذه الصور) .

وبالنسبة لكثا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التى يتم تلقيها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تحوى على حل للتحفة المتضمنة فى القصة، وكل الحد الأقصى لحد

معلومات تلقين القصيد ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة في الوقت، كما كُفِت القصص التي يقصها التلاميذ مسجلة باستخدام الكاسيت، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين العاملي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

- ١- معدل الاستخدام الصحيح للأصوات المدرجى عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الأصوات المدرجى الصحيح لدى المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخريين الأكبر منها.
- ٢- بالنسبة لحجم القصة في المجموعتين فلم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين مما يعنى أن حجم القصة كلى متشوباً بين أقران المجموعتين مع قلة عدد الروابط المسموعة في القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وزيفتها لدى أقرانهم العاديين، أى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا يستخدمون كلمات في القصة بغض النظر ولكن ليس بنفس الدقة مع أقرانهم العاديين.
- ٣- أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استخداماً غير صحيح للغة ولوناتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستخدام غير الصحيح لألوان التعريف والتكبير والإشارة.
- ٤- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القصة الثقافية، والقصة المصورة، واستخدام ألوان الربط فيها لصالح القصة الثقافية حيث ظهر معدل أخطاء أقل في القصة المصورة عن القصة الثقافية كما أظهرت النتيجة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العديلات الأخرى في القصة الثقافية.

٥- استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للروابط غير المباشرة بكثرة في النص (يفصل بين كلمات القصة كلمات ليست لها صلة بالموضوع)، مما يؤكد صعوبة ترابط القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وميل التلاميذ العاديين إلى وضوح قصصهم وجملها ونسبة الأحداث للمستمع.

٦- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة التشفية، ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية التشخيص الفردي لأفراد العينة، حيث اعتمدت الإجراءات على المقابلة الشخصية مع كل فرد من أفراد العينة، وقد استفادت الدراسة الجماعية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير الممرفين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات التلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل تسجيل تقارير وأحداث التلاميذ الشفهية، وتحليلها على ضوء مهارات التعبير الشفهي، وكذا في استخدام الصور كوسائل لإثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وكذا استهدفت دراسة ماكفورلاند وشيبارد *Mcforland & Shepard* (1995) لمقارنة بين التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عدد الكلمات، وطول الجملة، والكلمة، والوحدة الفكرية، والمعركة المنتهية من خلال اختبار الصورة المتحركة (SPT) *The Science Picture Test* والتي يتكون من جمل كل جزء يتضمن أربع صور هي:

أ- عالم في عمل يصيب سائل من أنبوبة إلى أخرى.

الدراسات المسبقة

ب- مجموعتان من الطماطم إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب في زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج يذوب على ملضدة ومعه بالونة.

وإذا كنت كل صورة مطوية على ٢-٥ صور فرحة تكون قصة، ويطلب من التلاميذ في الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفي الجزء الثاني يطلب منهم أن يحكوا شفها قصة عن كل صورة، ثم لمبشرت مجموعة مكونة من ٣٩ تلميذاً، ٢٨ من الذكور، ١١ من الإناث، ممن يملكون من صعوبات في القلم، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢٠ - ١٥١ شهراً، ثم تم إعطاء التلاميذ لمبشر الصور الطوية وطلب منهم كتابة قصة ضمية عن كل صورة، حيث تركت مساحة تحت كل صورة ليكتب التلاميذ فيها استجابات حول القصة التي تروى حول كل صورة. وبعد مرور ٢-٣ أسابيع تم الالتقاء مع التلاميذ بشكل فردي، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفوية عن كل صورة، وكلفت استجابات التلاميذ تسجل بواسطة جهاز تسجيل ثم تم رصد اليفات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت لدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

أ- يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القلم من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومطى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الكتابي، والأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات القلم، لصالح الأداء الكتابي، وذلك في الوحدة

الفكرية، مما يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تكوين الفروقات الفكرية شعبياً.

ج- استخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى لشي إنشاء التعبير الشفهي

ومن الملاحظ في هذه الدراسة تعدد المتغيرات التي تناولتها ، فضلاً عن تقسيمها لبعض الفئات المستخدمة الصور في التعرف على صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليعبروا عنها شعبياً

التعليق على دراسات المحور الأول :

من أفرض السبق للدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن الخروج ببعض الأسس التي يمكن الاستفادة منها في تحديد اتجاهات الدراسة الحالية وبناء أبحاثها. ومن هذه الأسس :

أ - ضرورة استشارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تتوزع حول قصص معينة، ومطابقة للتلاميذ بالحديث عن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التي تتوزع حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، لتحديد الصعوبات التي تواجههم في التعبير الشفهي ، ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تلمى الإنتاج اللفظي الشفهي لديهم .

ب- ضرورة تسجيل التعبير الشفهي الذي يصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم الصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراعى من تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات التعبير الشفهي، حتى يتم تحليل التعبير الشفهي تحليلاً دقيقاً لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لديهم .

ج- حددت هذه الدراسات بعض صعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل : الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيبها، وربط القصص الشفهية، والحكاية، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هذه الصعوبات موضع الدراسة والاهتمام في أثناء تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وعلاجها.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يأتي :

١- قدمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التي تساعد في تحديد صيغة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل : اختبارات السكاه والقراءة، والاستماع، والقرآن، والمطهر، وسجلات التلاميذ، مما يمكن أن يفيد الدراسة الحالية في استخدام بعض اختبارات السكاه والقراءة والتحصيل، وسجلات التلاميذ والمسترخين الاجتماعيين، والمشرافين الصغار لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- قدمت هذه الدراسات بعض الأماليب لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام قصور كمشكلات لإنتاج قصص شفهية، ثم تحويل قصصهم الشفهية، وتحليلها في ضوء صعوبات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد بعض الصور التي تكون قصصاً لتكون مثيرات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لإنتاج

تعبيرات شفوية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم *

٣- قامت هذه الدراسات ببعض أخطاء التعبير الشفوي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعلومات، وفقرة على التعبير، مما يولد دراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم *

٤- قامت هذه الدراسات ببناء بعض المقاييس والاختبارات في التعبير الشفوي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يولد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء المقاييس المستخدمة لاختبار التعبير الشفوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العينة موضع التجريب *

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير

الشفوي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تطوير التعبير الشفوي وتشخيصه وتسمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى تلاميذ المرحلة الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة جن *Donn (1980)* والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفوي، وتسميتها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويطلب منهم التعبير عن مضمونها، والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تخطيطاً لأحداث التلاميذ من خلال حروف مختلفة بحيث يتم عقد مقارنة بين أحداث التلاميذ الشفوية، وبين أصدائهم

المسجلة ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها أن سماع التلاميذ لأحاديثهم المسجلة مسبقاً يسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، كما أن للأشكال التوضيحية والصور أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفهي ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور والرسوم وتسجيل أمانيات التلاميذ في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أكد الدراسة العلمية في اتخاذ الصور والتسجيلات الفصولة وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

لما درسة كولمان جانت (Coleman, Jant, 1980) فقد هدفت إلى تحديد مدى مناسبة استخدام القصة الشفوية في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الملتحقين بفصول قراة العلاجية . وقد قام الباحث باختبار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمها إلى مجموعتين تجريبية من فصول قراة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم تكريس لتلاميذ المجموعة الضابطة موزن أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع قصة مقروءة برويتها مكتوبة في بطاقات ، ثم قراها قراة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعياً، وذلك لتدريبهم تدريجياً قديماً كل تلميذ على حدة على سرد أحداث القصة لهده، بناء على مشاهدته مسجوعة من الصور وقد كوفلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام قراة الجهرية بالإضافة إلى التعبير الشفهي من خلال الصور المرئية، يزيد من مهارة لغة التلاميذ الشفوية، ويساهم بالقصة ويؤثرهم بها.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراة

الجهرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي . مما أفاد الدراسة التحليلية في اختيار الصور وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وكذا استخدام القراءة الجهرية في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) تقويم التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد استبيان لتحديد المهارات المنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد استبياناً آخر لتحديد المجالات المختلفة للتعبير الشفهي المنسبة لتلاميذ هذه المرحلة، كما قام بإعداد مقياس لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي، ثم قام بإعداد برنامج لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، وطبق عليهم مقياس للتعبير الشفهي ثم طبق البرنامج ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى، وتم رصد التغيرات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج، وبعده، لصالح التطبيق البعدي مما يعني أن البرنامج كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

كما توصلت للدراسة إلى أن طريقة التمييزات، والصور، والتمثيل الأنوار، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من تلاميذ للمعنيين، فإنها كشفت عن بعض الرسائل التي يمكن استخلاصها في تنمية التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

وقد استهدفت دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) بناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قام بالبحث بمتعدد مجالات التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته المندرجة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم قام ببناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، ولتحليل تقاييس فعالته ومليقه طويها، وتم رصد ثبوتات ومعالجتها إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات، وقبول، والقرائنه وأسم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.
- وجود فروق ذاتة إحصائية بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الخامس والسادس في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات التعبير الشفهي لصالح الاختبار البعدي، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ، والقدرة على تكوين جملة، والنضج المعرفى والصرفى، وسلامة الذاكرة والقدرة، والأداء المعبر، وانظر المستمعي.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أثبتت أن التصور في بعض مهارات

التعبير الشفهي يمكن علاجه وتعليمه من خلال البرامج المصممة لذلك الغرض، وقد استطاعت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي.

لما دراسته جمال العيسوي (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد علم الباحث ببناء استبيان بمهارات التعبير الشفهي ومجالاته الثلاثة لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهي (الأفكار - الحاشية - التركيب - جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتدريب مهارات التعبير الشفهي يقوم على التقييم والتحليلات والمشكلات معتمداً على أساليب للتدريبات والمناقشة، ثم قام بتوزيع مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي طبق عليها أداة قياس التعبير الشفهي، وتم تدريس البرنامج، ثم أعيد تطبيق أداة قياس التعبير الشفهي، ووجدت الفروقات وحولت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والتطبيقات اللاحقة لفهم الملاحظة المستخدمة لقياس مهارات البرنامج لصالح التطبيق اللاحق، مما يدل على فعالية البرنامج الذي أهداه الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الأفكار، والحاشية، والتركيب، وجمال الأسلوب .

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب المرحلة الثانوية الماعين وهم طلاب ذوو مستوى مرتفع فيها فقد ألفت هذه على أهمية

دراسات السبئية

اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشعبي مما يمكن الإفادة منها في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشعبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وإن استغانت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مهارات التعبير الشعبي، ومجالاته التي يمكن من خلالها تنمية التعبير الشعبي، كما استغانت اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشعبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد قام جمال العيسوي (١٩٩١) بدراسة استهدفت بناء برنامج تنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعلم الأساسي . وقد غام الباحث بتحديد مهارات التحدث والاستماع الهادف المنسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قسم بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المنسبة لهم، ثم بناء بطاقة ملاحظة لتتبع مهارات التحدث، واختيار تلاميذ مهارات الاستماع الهادف، ثم بناء برنامج يقوم على الطريقة الصغرى الشفهية البصرية متقدماً على تساهل تمثيل الأدوار، والرمز، والمناقشة، وإعانة الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قسم بتطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتم تكرير البرنامج، وأعيد تطبيق الاختبار، وبطاقة الملاحظة، ورسدت البيانات وحولت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

١- تحديد بعض مواقف الاتصال الشعبي المنسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي منها مواقف التهنئة، والاعتذار، والشكر، والترفيه،

والتمشية، والوصف، والمدح، والإرشاد، والمخبرة الهلثية، والتصرف،
ولبيع وإبراء، وأكثر حجب»

٢- تحديد مهارات التحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات،
ومستوى الكلمات، مستوى المقاي، مستوى السرعة، مستوى التراكيب
للتعبير،

٣- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخميس
في التطبيق القبلي والتطبيقات البعدي لملاحظة المهارات التحدث
لصالح التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في
تنمية مهارات التحدث.

٤- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخميس
في التطبيق القبلي والتطبيقات البعدي لاختبار الاستماع الهلثي لصالح
التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث لتنمية مهارات
التحدث في تنمية مهارات الاستماع الهلثي موضع القبول.

ومن ملاحظ أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء عن العلاقة بين
الاستماع والتحدث، فضلاً عن اعتماد البرنامج على الحواس السمعية
والبصرية في علاج وتنمية بعض مهارات التعبير اللفظي، وقد استلقت
الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مواقف الاتصال اللفظي التي
يمكن الاستفادة بها في علاج صعوبات التعبير اللفظي، وكذا استدل ضرورة
تضمين فن الاستماع في البرنامج العلاجي حيث يساهم بشكل فعال في علاج
صعوبات التعبير اللفظي، وذلك لما أوضحته الدراسة من العلاقة الوثيقة بين
التعبير اللفظي والاستماع.

وقد استهدفت دراسة فرائد وآخرين (1993) Front *et al* تحديده خصائص الحديث التثمهي الذي يتر بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يتخطوا المدرسة ويحاولون من تأخر في النمو، وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يحاولون من تأخر في النمو، وقاموا بملاحظة لمقابلاتهم الطبيعية من خلال مواقف طبيعية ومصطنعة، وأسدت تحديات هذه المواقف أربعة أنواع من الأنشطة :

- ١- قلب الذي يحدث بشكل طبيعي.
- ٢- اللعب الذي يتم بشكل مصطنع من قبل الباحثين.
- ٣- أنشطة مشتركة حول مهام شفوية تحدث بشكل طبيعي.
- ٤- أنشطة مشتركة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :
- ١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى نمو الأطفال في الحديث وبين المواقف الطبيعية، مما يدل على أنه كلما كانت المواقف أكثر طبرية كلما كان الحديث أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يحدث في المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لتعكس المواقف الطبيعية.
- ٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى النشاط الذي يودنه الأطفال في الحديث وبين التفاعل بين كل من الأطفال والأمهات.
- ومن الجدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن عينة هذه الدراسة من الأطفال هي من ما قبل المدرسة إلا أنها أشارت إلى شيء مهم وهو أن التفاعل الاجتماعي للملأ في المواقف الطبيعية يسهم بشكل فعال في نمو الحديث لدى

الأطفال، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأنشطة التي يمارس خلالها التلاميذ التعبير الشفهي.

كما هدفت دراسة أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) إلى تنمية مهارات التلخيص والطلاقة والأداء المعبر باعتبارها من مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية، وجاءت وحدة لتنمية تلك المهارات، ثم اختار عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وطلق عليها البطاقة تطبيقاً قبلياً، ثم طبق الوحدة، وأعيد تطبيق البطاقة، وقد أوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ في التلخيص والطلاقة والأداء المعبر.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها قد جمعت بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي باعتبارهما من فنون اللغة التي تتضمن بعض المهارات المشتركة بينهما، مما أكد الدراسة الحالية في تشجيع القراءة الجهرية في بعض الأنشطة لبرنامج لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قام سعيد لالي (١٩٩٤) بدراسة استهدفت تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي ومعالجتها المناسبة للتلاميذ الصغار الفلاس والثاني، ثم تحديده موضوعات التعبير الشفهي التي ستهتمت عليها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلميذ لتعديد أخطائهم لاشكاً في التعبير الشعبي من خلال حديثهم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- ١- تحديد مهارات التعبير الشعبي المناسبة للصغار الخامس والثلث.
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشعبي السليمة لتلاميذ السطحين الخامس والسادس.

٣- تحديد طريقة الموقف الوظيفية التي تعتمد على بناء موقف دافع للعمل أو الممارسة، بحيث تتشابه هذه المواقف مع المواقف التي يتلقاها التلميذ من الطرق المهمة لتنمية مهارات التعبير الشعبي، وكذا طريقة القصة، والتعبير الحر، والتعلم الذاتي، ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها في التأكيد على أهمية وضع الطفل في مواقف حوارية يمكن من خلالها الإسهام في التعبير الشعبي، وقد استلقت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الطرائق مثل الطريقة القصصية، والمواقف الوظيفية، والتعبير الحر وهي طرائق يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشعبي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما ميج *Young (1995)* فقد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أساليب الحديث لدى بين الطلاب المتقدمين والمتوسطين من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك من خلال مقابلات لاهي مقابلات ليراهة للفرصة التي تتم بتداول بين اثنين من المتحدثين، أحدهما خبير (متحدث أصلي للغة)، والآخر متحدث غير أصلي أو دارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وقد اختار الباحث مجموعة من الطلاب متوسطي المستوى في اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى متقدمي المستوى، وطلب من كل مجموعة إجراء

المعلمات الثغرية باللغة الإنجليزية إبرة منتظمة، ثم تم تحليل أحدث الطلاب مع من قاموا بالمقابلة مع المتقدمين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كمي لتقييم الموضوع. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائية في مقدار الحديث، ومعدل الحديث بين الطلاب المتقدمين والطلاب المتوسطين لصالح الطلاب المتقدمين، مما يدل على أن الطلاب المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من الطلاب المتوسطين .

٢- وجود فروق دالة إحصائية في درجة ارتباط السياق بين الطلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يحسب أن الطلاب المتقدمين أكثر إتقاناً وتفصيلاً في إجاباتهم عن الأسئلة وبناءً على ذلك فإن الطلاب المتوسطين .

٣- وجود فروق غير دالة إحصائية في تكرار جملات الموضوعات واسترجاع الموضوعات التي تمت بواسطة المتعلمين بين طلاب المجموعتين المتوسطين والمتقدمين .

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد كتبت بمنهج أساليب تحليل الكلام في شكل كمي مما يكون إسهاماً مهماً للدراسة الحقلية في كيفية تحليل التعبير النظمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورصد بيئاته في شكل كمي يمكن التعامل معه إحصائياً .

وقد استهدفت دراسة فرنسي وكيمباك (French & Kimpak, 1995) لخصم طبيعة التغيرات في حديث الأطفال والأمهات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار مجموعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم 4 سنوات وتم ملاحظة الحديث

هو لاء الأطفال في أثناء اللعب، كما تم تسجيل بعض مواقف الحديث في أثناء اللعب بواسطة أجهزة الفيديو، وذلك لتحليل أحداث الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

١- تصميم مواقف متنوعة للتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى زيادة إتقانهم لأحداث جيدة، ومسلية، وإثارة.

٢- أنشطة ألعاب المصاحبة للتفاعل اللفظي اللفظي، تزيد من التفاعل اللفظي، وتشجع الأطفال على إنتاج أحداث رصينة وإثارة ومسلية.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد اتت مع سابقتها وهما دراسة فرقت وآخرين 1993 Frame et al، ودراسة سعيد لافي 1994، في التأكيد على ضرورة وضع الطفل في مواقف حثيثة تولمها الحواف الطبيعية كي يعبر بحرية وبلغة سليمة. وقد استلقت لدراسة لاحقة من هذه الدراسة في أسلوب تسجيل الأنشطة اللفظية للحديث مما يؤدي في تشخيص صعوبات التعبير اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما كتبت بشينة محمد (1999) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الحوار اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد كتبت الباحثة بتحديد أنشطة الحوار الوطنية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد مهارات الحوار اللفظي، وأنماط الأداء اللازمة لهم في مهارات التخطيط والإلقاء، والتواصل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمناقشة، ومهارات خاصة بالبرلمان الصغير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنشطة الوطنية لتنمية مهارات الحوار، ثم كتبت الباحثة بالنتائج مجموعة من الميزات

الصف الثاني الإعدادي وطُففت عليها بطاقة تقدير مهارات الحوار، ثم نُسبَتها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس الأنشطة الوظيفية التي أُصنعت، ومجموعة ضابطة وتدرس البرنامج المعتاد في المدارس. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أن المنقشة والمناظرة والبرلمان الصغير، والقراءة من الأنشطة الوظيفية التي تساعد في تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- وجود فرق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الحوار لصالح طلاب المجموعة التجريبية مما يعطي فعالية الأنشطة الوظيفية التي أُصنعتا لبلورة تنمية مهارات الحوار، مما يدل على تحسن مهارات الحوار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن ملاحظة أن هذه الدراسة قد تناولت مجالاً واحداً من مجالات التعبير الشفهي، وهو الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا المجال لا يمكن استخدامه كعلاج صوبت التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدرتهم، إلا أنه يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة الوظيفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

لما دراسته إدجر (Ediger 1999) فقد استهدفت تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى تلاميذ المدارس الريفية. وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ في الاتصال الشفهي، وطبقها على مجموعة من

تلاميذ المدارس الريفية، ثم قام بتقسيم بعض الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي، مثل : التشارك التلاميذي في مناظرة وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفهية، وإلقاء بعض المقطوعات الشعرية، وتم تسجيل هذه المعارف الشفهية على أشرطة تسجيل لملحظة أداء التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي، وقد أثبتت الدراسة فعالية هذه الأنشطة في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، ولوحست باستخدامها ، كما أوصت الدراسة بأن التلاميذ يتكلمون إلى رطب منهج تعلم اللغة بصبراتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التي تسهم في تشخيص مهارات التعبير الشفهي مثل تطيل الحديث ، وكذا أكدت على ضرورة إشراك التلاميذ في الأنشطة لأنوية مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

أما دراسة منى إبراهيم إسماعيل اللبودي (٢٠٠٠) فقد استهدفت تنمية لغات الحور وكداية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قمت الباحثة ببناء استبانة بقيمت الحور، واستبانة بأداب الحور، وبسطة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية لغات الحور وأدابه في ضوء العمل التواصلي الشفهي في تعليم اللغة، والذي ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتروحة للممارس للطلاب للتواصل. للفرق الشفهي داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة حافزة، ومخططه، وفي إطار العمل الجماعي وروح الفريق . ثم اختارت هيئة من طلمات المرحلة الثانوية ، وطبقت عليها أدوات الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات

للمجموعتين التجريبية، والضابطة في قنات الحور، وأدله من التقييم للصحت ، والتحدث بآلة ، واستخدام روح الفكاكة والمداخلة ، وتنظيم الحديث والإعلام الجديد بالموضوع ، واستخدام المعينات البصرية ، والانتباه لما يطرح في لقاء الحديث وإرغيف الصوت واللغة في التعبير عن الرسالة ، وإنهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن للملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت المعينات البصرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أكد الدراسة الحالية أن اتخاذ الصور البصرية وسيلة لتنشيط وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إلقاء الكلمات والتي سبقتها إلى مهارات تنظيمية وفكرية ، ومهارات لغوية ، ومهارات إرشادية ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفهي المتمثلة بتلك الأبعاد ، ودليلاً للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، ثم قام الباحث بالبحث بالعينات من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وقسمها إلى مجموعتين تجريبية وكنترول باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وأخرى ضابطة تدرس البرنامج المعتاد ، وطبق بطاقة الملاحظة التي أعدها لملاحظة مهارات إلقاء الكلمات ، وقام بتطبيق البرنامج الذي أعده لتنمية هذه المهارات على عينات الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

تلاميذ المجموعة الصاعدة في مهارات إلقاء الكلمات في التعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات التلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى تفوق التلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي، وبذلك ذلك على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي للتلاميذ المرحلة الابتدائية .

التعليق على دراسات المعنوي الثاني :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات التي يمكن أن توجه الدراسة التالية، وتعد في سبيل أدائها، وتحديد إجراءات تنفيذها، ومن هذه الملاحظات :

١- أهمية تحديد المجالات التي تسهم إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما سيراعى في هذه الدراسة الحالية حيث سيتم تحديد بعض المجالات التي يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢ أهمية استخدام القصص، والحكايات، والمناقشات، والأنشطة لاستثارة التعبير الشفهي وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى في الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التي تتوزع حول محور محبة لملاح صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- بالرغم من أن هذه الدراسات لا تمت على التلاميذ المعانين قبلها أو وضعت لأن لديهم قصوراً في جوانب كثيرة من التعبير الشفهي . ولأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق تقديم البرنامج العلاجي المتكاملة . كما أنها أوصفت

أن نسباً كثيرة من التلاميذ المعوقين في المراحل الدراسية المختلفة لديهم إعطاء كثيرة شائعة في التعبير الشفهي ، وهو مؤشر لوجود وانتشار صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وكذلك استلزمات الدراسة الحالية من هذه الدراسات هي :

- ١- تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي مما يعقد الدراسة الحالية في تلك هذه المهارات كمصدر لمعرفة وتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إلا أن الصعوبة تؤدي إلى تصور في أداء المهارات .
- ٢ - تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي مما يؤيد الدراسة الحالية في استغلال هذه المجالات لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٣- أوضحت هذه الدراسات ضعف التلاميذ المعوقين في مهارات التعبير الشفهي مما يعقد الدراسة الحالية في اتخاذ هذه النتيجة مؤشراً لوجود صعوبات في التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٤ - تبينت هذه الدراسات بعض أوقات تأخر مهارات التعبير الشفهي مما يعقد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصي الخاص بالدراسة الحالية من أجل تحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- ٥- تبينت هذه الدراسات مجموعة من الدراسات لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ، مما يعقد الدراسة الحالية في تحديد خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

تحقيق عام على الدراسات السابقة

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمشكلات الدراسة الحالية من خلال محورين هما :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي .

٢- دراسات تناولت برامج تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته . وسوف نستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الجانبين النظري والميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

أولاً: الجانب النظري :

ساهمت الدراسات والبحوث السابقة في إثراء وتكامل الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث استمدت منها الباحثة منهجية ربط الإطار النظري بالجانب الميداني، ومراعاة تسلسل الإطار النظري كما ساهمت هذه الدراسات تساهم للوصول إلى بعض صعوبات التعبير الشفهي ، والتي تم في ضوءها هذه أدوات الدراسة الحالية .

ثانياً: الجانب الميداني :

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تلبي الدراسة الحالية في جانبها الميداني، خاصة فيما يتعلق ببناء أدوات تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ذلك :

١- تحديد الخطوات التفصيلية لكيفية تصميم وبناء أدوات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وبسيطها.

٢- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء البرنامج العلاجي المستخدم لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- تحديد بعض الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تلعب دراسة للعلاقة، ثم كيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات السابقة يمكن القول أنه لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحث - تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك تتلوه أهمية القيام بهذه الدراسة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي، وتقديم البرنامج العلاجي المناسب لمعالجتها.

فروض الدراسة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجواب الصوتي للتعبير الشفهي في علق الأصوات المنتهية نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب التقوى بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية،

وينتزع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية،

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية،

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية،

وينتزع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للمواقف بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الفئتين البعدي، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الفئتين البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولاً : عينة الدراسة.

ثانياً : أدوات الدراسة .

١ - اختبارات الدراسة .

٢ - برنامج الدراسة .

ثالثاً : إجراءات الدراسة

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك وصفاً للاختيارات التي تم استخدامها من حيث ماضيها، وحديثها، وثباتها، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن الفصل وصفاً لبرنامج الدراسة، وخطوات إعدادها وأهدافها، والأسس التي يستند إليها، ووصف محتوياتها وكذلك الأنشطة التكوينية للتدريب، والنتائج للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف الإجراءات التي تبنت في الدراسة التجريبية. وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أولاً . عينة الدراسة :

تم لختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وذلك للاختيارات التالية :

- انتشار نسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية .
- أن علاج في المرحلة المبكرة يكون ممكناً ومثلماً عنه في المراحل المتقدمة .
- أهدب الدراسات أشارت إلى أن انتشار صعوبات التعبير الشفهي كانت ضمن تلاميذ هذه المرحلة .

ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٤٥١) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية - الصف الخامس - للعلم الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م بإشرافها التطبيقية، وكذا شكر التلميذة والجدول التالي يوضح العينة الأولية، ولم تكن وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التي اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٢٨	٣٩	٦٧
٢	ميت راضي ٢	٢٥	٣٧	٦٢
٣	البقوشين	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	الشهد عاتى بالبقوشين	٥٦	-	٥٦
٥	البقوشين قولا		٦٢	٦٢
الإجمالي		٢١٥	٢٣٦	٤٥١

و قد تم تطبيق مجموعة من المعكبات للوصول إلى العينة النهائية للدراسة ،
و فيما يلي توضيح الخطوات التي تم بها اختيار العينة النهائية.

إحالة بعدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) ثلثاً وثلثاً، ثم طبق اختبار بندرجشلتلث البصري - الحركي في ضوء معايير الكمية، وذلك لاستبعاد حالات الأخطاء التي يعانون من اضطرابات نفسية، والفعالية شديدة، وفي ضوء تطبيق هذا الاختبار ثم استبعد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) ثلثاً وثلثاً، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ في اختبار بندرجشلتلث.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ في اختبار بندرجشلتلث

النسبة المئوية	التكرار	الدرجة
%١,٢	١	١٠
%٢,٥	٢	١٢
%٢,٥	٢	١٤
%٢,٥	٢	١٧
%٢١	١٧	١٨
%٢٨,٤	٢٢	١٩
%١٦	١٣	٢٠
%٤,٩	٤	٢١
%١٤,٨	١٢	٢٢
%٣,٧	٣	٢٣
%٢,٥	٢	٢٤
%١٠٠	٨١	المجموع

من الجدول (٣) يتضح في عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من (١٥٥) في اختبار بنتر جنتل (٧٦) تلميذا وتلميذة من عدد (٨١) تلميذا وتلميذة أو بنسبة (٩٣,٨ %) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية، وبالتالي لا يتم استبعادهم من عينة الدراسة لثباتها في حين حصل (٥) تلميذاً على درجة أقل من (١٥,٥) بنسبة (٦,٢ %) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية ، وبالتالي يجب استبعادهم من عينة الدراسة ، وهكذا تصل عينة الدراسة بعد اختيار بنتر جنتل إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

٢ تطبيق منهج المتباينة الداخلية :

تم تطبيق اختبار وكسار بقسمة التفاضل والسلي على العينة المسافة، ورُصدت درجات التلاميذ في كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعجلة بحيث أصبح التلاميذ الذين يوجد لديهم تفاوت مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم التفاضل والقسم السلي لمتاح درجات القسم السلي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين السلي والتفاضل لاختبار وكسار .

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والنظري
لاختبار وكسلر -

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٧٦	تتراوح بين ٤٨ - ٨٢	٧٤,٠٩	٩,٤٩
القسم النظري		تتراوح بين ٣٩ - ٧٣	٦٧,٢٢	٩,٢٤

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم النظري قد تراوحت بين ٣٩ : ٧٣ درجة ، بمتوسط ٦٧,٢٢، وانحراف معياري ٩,٢٤، وتراوحت درجاتهم الخام في القسم العملي بين ٤٨ : ٨٢ درجة بمتوسط ٧٤,٠٩، وانحراف معياري ٩,٤٩، وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين النظري والعملي ، وتم اختيار التلاميذ الذين يوجد لديهم تفاد مقداره انحراف معياري واحد فكثر بين درجات القسم النظري والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعندهم (٥٦) تلميذ وتلميذة، والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للتلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ عينة الدراسة النهائية
في اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٥٦	تتراوح بين ٥٩-٨٢	٧٤,٦٤	٤,٣٥
القسم اللغوي		تتراوح بين ٤٦-٦٨	٦١,٦٧	٤,٣٦

من الجدول (٥) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم اختبارهم ايكبروا عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم (٥٦) تليها والقيمة . تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٥٩ و ٨٢ ، بمتوسط ٧٤,٦٤ وانحراف معياري ٤,٣٥ ، أما في القسم اللغوي فقد تراوحت درجاتهم بين ٤٦ و ٦٨ ، بمتوسط ٦١,٦٧ ، وانحراف معياري ٤,٣٦ ، وهؤلاء التلاميذ يوجد لديهم ثبات مقدار انحراف معياري ولذا فكثر بين درجات القسم اللغوي وقسم العملي لصالح درجات القسم العملي.

أما التلاميذ الذين تم استخدامهم من عينة الدراسة الحالية فعددهم (٢٠) تليها وثمة ، والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلاء التلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستبحين بعد تطبيق اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العلمي	٢٠	اتراوح بين ٨١-٤٨	٧٢,٥٥	١٠,٢٩
القسم اللغوي		اتراوح بين ٧٣-٣٩	٦٣,٧٥	٩,٧٧

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، تراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العلمي بين ٨١ و٤٨ ، بمتوسط ٧٢,٥٥ وانحراف معياري ١٠,٢٩ ، كما في القسم اللغوي فقد تراوحت درجاتهم بين ٧٣ و٣٩ ، بمتوسط ٦٣,٧٥ وانحراف معياري ٩,٧٧ ، وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم تبادل مقداره انحراف معياري واحد وأكثر بين درجات القسم اللغوي والقسم العلمي لصالح درجات القسم العلمي ، بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء التلاميذ ، وذلك يصل أمراد لجنة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة ، والجنود (٦) يوضح لجنة النهائية لصعوبات التعلم في الدراسة الحالية .

جدول (٧) العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٨	٦	١٤
٢	ميت راضي ٢	٤	٨	١٢
٣	البقاشين	٨	٩	١٧
٤	الشهد هاني والبقاشين	٤	٦	١٠
٥	البقاشين الولجا	٧	١	٨
الإجمالي		٢٦	٣٠	٥٦

ولقد تمت الإلحقة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٦) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدارس ميت راضي، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً أو تلميذة تم اختيارهم من تلاميذ مدارس البقاشين، ثم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعلم لتسمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة، للتأكد من التجانس بين المجموعتين، وقد صرحت البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار 'ت' لمجموعتين غير مرتبطتين، والجدول (٨) و(٩) و(١٠) توضح تلك النتائج.

الجدول (٨) يوضح التفاضل بين المجموعتين في صعوبات الجوانب الصوتية الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة t للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي

للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة t	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٨	غير دالة
الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١٢٧	٧	

من الجدول (٨) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ، مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

أما الجدول (٩) فيوضح التفاضل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجوانب الصوتية، وأهماده الفرعية قبل تطبيق البرنامج :

الطريقة والإجراءات

جدول (٩) قيمة "ت" لتفريق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده القرصية.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
الصعوبة في إنتاج جمل متكاملة الأركان	تجريبية	٢٦	٣,٨٥	١,١٧	٠,٥٩	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه	تجريبية	٢٦	٣,٦٢	١,٤٧	٠,٧١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٢	١,٤٠		
الدرجة تكميلية للجانب النحوي	تجريبية	٢٦	٧,٧٧	٢,٠٢	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,٢٧	٢,٧٤		

من الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي وأبعاده القرصية من إنتاج جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

وبذلك حسب التحليل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب الدلالي وذلك باستخدام اختبار (ت) في صعوبات الجانب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التحليل بين المجموعتين في صعوبات الجانب الدلالي وأبعاده القرصية قبل تطبيق البرنامج .

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي ولإيمانه القرعية

مستوى الدلالة	قيمة ت	ع	م	ن	المجموعة	المؤشرات الإحصائية
غير دقة	٠,٨٥	١,٣٦	١,٣٨	٢٦	تجريبية	انصورية في استخدام كلمات مناسبة للمعاني
دقة		١,٥٤	١,٠٦	٣٠	ضابطة	
غير دقة	٠,٢٤	٠,٦٤	٠,٥٨	٢٦	تجريبية	انصورية في إنتاج موضوع متكامل الأركان
دقة		٠,٥٦	٠,٦٠	٣٠	ضابطة	
غير دقة	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٦٠	٢٦	تجريبية	الدرجة الفنية للجانب الدلالي
دقة		١,٦٧	١,٦٧	٣٠	ضابطة	

من الجدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وإيمانه القرعية من استخدام كلمات مناسبة لمعاني الموضوع، وإنتاج موضوع متكامل الأركان مما يحل في المجموعتين التجريبية والضابطة متماثلتان .

ومن الجداول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة

المصاطبة في صعوبات الجانب الصوتي، وصعوبات الجانب النحوي، وأبعاده
الترعية، وصعوبات الجانب الدلالي، وأبعاده الترعية، وذلك يتخلل التداخل
بين المجموعتين التجريبية، والمصاطبة.

ثانياً : أدوات الدراسة

١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلايد ذوي صعوبات التعلم وتضمن :

- ١- مقياس الذكاء للصور إعداد/ أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)
- ٢- مقياس الفهم اللغوي للتلفظ إعداد/ هادي طهزي بدر (١٩٩٨)
- ٣- اختبار بدو جشطط الهصري - الحركي إعداد/ فريدة جتر
- تدريب مصطلحي فهمي وسيد فهم
- (١٩٩٨)
- ٤- مقياس وكسلر للذكاء للأطفال المعدل تريب وتنين/ محمد عباد الدين اصاحي
- ولويس كابل ملكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلايد ذوي صعوبات التعبير الشفهي :

- اختبار لفهم صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد/ الباحثة

إعداد/ الباحثة

٢- برنامج الدراسة

ولمّا إلى وصف العملي هذه الاعتبارات :

١- اختبار الحذاء المصنوع (إعداد/أحمد زكي صالح، ١٩٧٨)

أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير القسري ويتكون من (١٠ سؤالاً)، والفكرة الرئيسة التي يقدم عليها هذا الاختبار هي فكرة لتصنيف، حيث ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل مطر، ثم يحدد علاقة التشبه بينها، وبالتالي لحد الأمثال من حيث لاختلافه من الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موثوق، وزمده عشر دقائق فقط، وتعطى الإجابة المسموحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تسبى صفرًا.

ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثالثة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار في شموله العينة الأولية للدراسة الحالية للأسباب التالية :

- أنه اختبار غير قسري لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تضمينه دون اعتبار للمستوى اللغوي للأفراد.
- أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.
- أنه ثبت من الدراسات السابقة التي اشتمل فيها هذا الاختبار أنه ملائم في مراحل التصنيف الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار من الاختبارات الجاهزة، أي يمكن تطبيقه على أكبر عدد من الأفراد في نفس الجلسة وفي نفس الوقت .

د - صدق الاختبار :

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى لمتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار معاني الكلمات (٠,٢٠)، واختبار التمييز (٠,٢٤) ، واختبار الأعداد (٠,٢٤) ، واختبار القدرة العقلية العامة (٠,٣٤) . وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد حيث كانت هذه معاملات ذات دلالة إحصائية.

وقد قام معد الاختبار أيضاً بحساب الصدق العكسي للاختبار، ويقصد به تشبع الاختبار بالعوامل والصفات الناتجة من التحليل العنقلي لمصفوفات الارتباط التي تتضمن العلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات؛ فقد تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية التي تنقسم مختلف القدرات العقلية، وقد وجد أن لاختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)

وقد قام معد القوامي ختهم ١٩٨٣ بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في هذا الاختبار، ودرجاتهم في كل من اختبار الذكاء غير العنقلي (عددية هذا)، واختبار الذكاء غير

للأعلى إحداد (السيد محمد خيري)، وكانت معاملات الارتباط على التوالي (٠,٧٨) (٠,٢٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وذلك على هيئة من التلاميذ في نصف الثالث الإعدادي .

هـ - ثبات الاختبار :

تم أخذ الرفاهي منهم ١٩٨٣ بصاحب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا، ومعادلة سبيرمان - بيرسون، ومعادلة جتمان، وكان ثبات لهذا الاختبار (٠,٩٤) معامل ألفا، و(٠,٩٥) بالطريقتين السابقتين، وتلك على تلاميذ نصف الثالث الإعدادي.

كما تم مجدد التثبات (١٩٩٩) بصاحب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجربة التصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ نصف الخامس الابتدائي، حيث كان الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨)، وقد كانت النتيجة بصاحب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة التصفية على (٧٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ نصف الخامس الابتدائي . وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون . وكان معامل الثبات (٠,٨٧) .

٢ - اختبار للنظم الثرائي (إعداد/خيري الغفاري بدير، ١٩٩٨) :

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أجزاء هي :

- إيراد معنى الكلمة ويضم :

١- إيراد الكلمات المشابهة.

٧- إدراك الكلمات المنصرفة.

٨- إدراك الكلمات المفردة.

٩- تصنيف الكلمات.

- إدراك معنى الجملة ووضع :

١- للترقيق بين الكلمات لتكوين جملة معقدة.

٢- استبدال الجملة بكلمة تدعى معطاة.

٣- القدرة على تكلمة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤- القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفردة.

- إدراك معنى الفقرة ويضم :

١- فهم معنى الفقرات.

٢- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

٣- إدراك العلاقات اللغوية.

٤- إدراك العلاقات اللغوية.

وهذا الاختبار صامع للتطبيق على ثلاثة صفوف (الربيع - الخامس - السادس الابتدائي)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات الموقوتة. فقد تم حساب الزمن اللازم للتطبيق على كل صف، حيث كان الزمن المناسب للصف الرابع الابتدائي (٣٧) دقيقة، والصف الخامس (٣٠) دقيقة، أما الصف الأول الإعدادي فقد كان (٢٦) دقيقة، وعند تصحيح الاختبار يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفراً.

ب - طريقة تطبيق الاختيار :

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية حيث يطبق على أى عدد وفى نفس الوقت ،

ج - هدف الاختيار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس فهم القارئ العلم من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من من الفلسفة وحتى التقنية عشرة ، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، كما أنه يتناسب مع من عينة الدراسة الحالية .

د - صدق الاختيار :

قام معد الاختبار بحساب صدقه بطريقة صدق المحك الخارجى وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذاً ولعمدة بالمصف الخامس الابتدائي، وذلك فى اختبار فهم القارئ ودرجاتهم على الاختبارات الكتبية :

- اختبار مرس اللين لقراءة الصلابة (الجزء الثانى)، إحد/ محمود رشدى خالتر .

- اختبار المحصول اللغوى، إحد/ فواز الهبى السيد .

- درجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية .

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار مرس اللين للقراءة

الصامتة، ودرجات القيم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ويبلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار المصنوع اللغوي ودرجات اختبار القيم القرائي بجميع أبعاده (٠,٦٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار نصف المعلم في اللغة العربية ودرجات اختبار القيم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٤) مما يشير إلى درجة عالية من الصدى لهذا الاختبار.

هـ - ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب ثبات الطرق الآتية:

طريقة التجزئة النصفية : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات التعبيرات القردية، ودرجات العبارات الزوجية لأحد (٦٤) تلميذاً وثلاثة بالمصنف الخمس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠١.

- الصور المتكافئة : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وثلاثة بالمصنف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق اللغوي للاختبار من طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وثلاثة بالمصنف الخمس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الصديق.

والد لست الهامسة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) كلمةً والمؤدة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧)

٢- اختبار بندر جشتلف البصري - الحركي : إعداد/لوريا

بندر تعريب (مصطفى فهمي، وسيد غنيم (ب.ت)

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار في صورته العالمية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التي كان يستخدمها رونو نظرية الجشتلف في دراستهم على الإدراك أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، والمطلوب من التلميذ هو أن ينظر إلى الشكل ويفهم «نسخة مرة، ثم يطلب منه أن يفسقه من الأفكار، وتقدر الدرجات حسب إتقان المفهوم لنسخ من الأفكار، حيث يعتبر المفهوم سوياً في السنة التي تقيسها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوي (١٥ + ٠,٥) .

ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شللية المفهوم، وما يثيرها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يقرأ على هيئة نقل الأشكال من تعريب،

ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، حيث يقاس القلق مع المفهومين بمرادف ويعرض عليه بطاقتان قصور واحدة ثار الأخرى، ويطلب منه نسخها من الكرت مرة، ومن ذكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهي من كل كروت.

د - صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب لصدق التمييزي (صدق المقارنة المنهجية)، حيث قام بحساب النسبة المرحلة والتي تساوي ٣,٥٧ على هيئة فوائدها (٧٥) ثمة، وثمة، ومن ثم تضع آل الفروق الثابتة بين المتوسطين دالة إحصائية.

هـ - ثبات الاختبار :

قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار الزوجي، والفردي حيث بلغ (٠,٩٦) وبعد تصحيح معامل ثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات يساوي (٠,٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به كما قام مجدي فشتك (١٩٩٩) بحساب ثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار أيضاً الزوجي والفردي حيث بلغ (٠,٨٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان - براون لتصبح معامل الثبات أصبح (٠,٩٢)، وذلك على هيئة فوائدها (٨٠) ثمة، أو ثمة بالصف الخامس الابتدائي، كما قام أحمد هاشور (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التوزعة التصفية حيث بلغ معامل

لارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٨) وبعد تصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٤) وذلك على عينة بلغت (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التقزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبعد تصحيح أثر التقزئة أصبح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) .

٤-مقياس وكسندر لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتلحين /محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل حليكة

١- وصف المقياس :

وتتكون هذا المقياس من اثني عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين . قسم لعلوي وقسم على . وقد اختصر المقياس لوسمح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهي: المطومعة العلمية، فهم العلم، الحساب، التشابهات، والمعدلات، وخمسة لاختبارات فعلية وهي: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، والمتاهات . ولما الاختباران اللذان حثفا لهما اختبار إحصاء الأرقام من الجزء اللفظي، والاختبار الثمرة من الجزء للعلمي، وقد تم حذفها لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التي ينتمي إليها .

ب - الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من الذكاء اللغوي، والذكاء العملي، ولذلك، العام لدى الأفراد، وقد اعتمدت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباين بين نكالتهم اللغوي، ونكالتهم العملي مقداره اثنان مئاري ونحو على الأقل، حيث يعتبر محك التباين الداخلي بين الذكاء اللغوي والذكاء العملي أحد محكات تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج - طريقة تطبيق المقياس :

هذه الاختبار يطبق بطريقة فردية حيث يجلس كل من المفحص والمفحوص في جلسة مريحة في غرفة هادئة، ويبدأ المفحص في اختيار المفحوص على الجزء الأول، وهو القسم اللغوي، حتى إذا انتهى منه انتقل إلى القسم العملي، وهكذا مع كل مفحوص على حدة.

د - صدق المقياس :

قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التكرري للمقياس باستخدام محك التحصيل، حيث ترافحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الأمثل على المقياس، ومقياس ستيفورد - بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أصناف متجانسة (٠,٧٣)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللغوي والعملي للمقياس (٠,٦٧).

(إبراهيم عظيم وكثيرون، ١٩٩٩، ٢٢٠)

٥ - إثبات المقاييس :

لحساب ثبات المقاييس تم استخدام طريقة التجربة للتصفيه لكل مفرد
أرضى في المقاييس للتقسيم القنطري والعملي، وقد بلغ متوسط معامل الثبات
(٠,٩٤) للمقياس القنطري، (٠,٩٠) للمقياس العملي، كما تم حساب الثبات بطريقة
إعادة الاختبار على ثلاث فترات صرية هي : من ٦,٥ إلى ٧,٥ سنة، من ١٠,٥
إلى ١١,٥ سنة ومن ١٤,٥ إلى ١٥,٥ سنة حيث بلغ متوسط معاملات الثبات
(٠,٩٣) و (٠,٩٠) و (٠,٩٥) على التوالي.

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٥٩)

٦ - اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

١ - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ
دوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وقد تمثلت هذه الصعوبات في
ثلاثة جوانب للتعبير الشفهي هي :

- صعوبات الجواب الصوتي، وتمثل في :

- لصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة (ظ - ذ - ث) نطقاً صحيحاً،

- صعوبات التركيب التخوية، وتمثل في :

- لصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان،

- لصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجانب الدلالي وتمثل في :

- الصعوبة في استخدام كلمات منسجمة للمعنى.

- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وهذه الصعوبات تم اختصارها بنقطة على ثلاثة محلات هي :

الأول : هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية والدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الشفهي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في كل من الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي^(٦١)، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه الصعوبات واختارت الصعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً^(٦٢).

الثاني : المقابلة الشخصية : قد قامت الباحثة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بعض الموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجيه إلهامها بالبحث، وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شرائط كاسيت، وتم تعريفها لتؤكد من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال البحث الأول حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم التعرف عليها من خلال البحث الأول.

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا يمثلون من هذه الصعوبة، ولذا قامت بإحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

^(٦١) انظر ملحق رقم (٦).

^(٦٢) انظر ملحق رقم (٦).

(ال) الشمسية والقمرية، وصعوبة التمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الجانب النحوي، فقد وجدت الحاجة أنه قد يعنى تلاميذ من هذه صعوبات كثيرة فقط، أما بالنسبة لملفها وهو ما يعنى البحث العالى فلا توجد صعوبة؛ حيث يطلق التلاميذ الكلمات التى تتضمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة غريزية؛ ولذا قامت الباحثة بحذف هاتين الصعوبتين.

النتائج : التجربة الاستطلاعية : حيث قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاختبار بناءً على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً^{١٣٣}، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وذلك للتأكد من شيرح الصعوبات التى تم تضمينها بنود الاختبار، وكذلك، للتأكد من مناسبة مقدرات الاختبار للتلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالى :

يعانى التلاميذ بالفعل من الصعوبات المتضمنة فى الاختبار فى الجانب الصوتى والنحوى، ولذلك أصبح حدد الصعوبات خمس صعوبات هى :

- ١- صعوبة فى ملئ الأسماء المتشابهة تطلقاً صحيحاً.
- ٢- صعوبة فى استخدام جبل متكاملة الأركان.
- ٣- صعوبة فى استخدام الاستطعام والجواب عنه.
- ٤- صعوبة فى استخدام كلمات المناسبة للسياق.

^{١٣٣} انظر ملحق رقم (١) الصورة الأولية للاختبار التمهيدى.

٥- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

- ثم سيجد بعض المفردات التي تقسم صعوبة الاستفهام والجواب هذه لأن التلميذ لم يتعرضوا للاستفهام المنفي فتضمن في هذه المفردات نفي صلات درسهم السابقة ، وبالتالي تم حذف ما يتعلق بالاستفهام المنفي، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التي مطوقها إلى ذلكسرت تروسي، والشراي ثم نذهب إلى المدرسة^٣.

ب - وصف الاختيار في صورته الميدانية :

تم وضع الاختيار في صورة مبثوثة وهي عبارة عن صفحة الخلف التي كتب عليها اسم الاختيار، ثم صفحة التعليمات التي توضح كيفية استجابة التلميذ لمفردات هذا الاختيار، ثم قترع تلك مفردات الاختيار، وقد تم وضع تعريف إجرائي لكل صعوبة، ثم يوزن ما يطلب من التلميذ في الصعوبة في التلم للامتناعية لكل مقربة من مفردات الاختيار، وقد صيغت مفردات الاختيار وقد لكل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي ويمكن عرض تلك كما يلي

- بالنسبة لصعوبة نطق الأصوات المشابهة في النطق نطقاً صحيحاً .

- تم صياغة بنود هذا الجد في شكل عرض مجموعة من الصورة يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً مراعياً صحة الصوت المطلوب نطقه في الصورة ، ولتدريب من التلمذ من نطق الأصوات نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأصوات في سياق مجموعة من الجمل التي يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقرر النطق الصحيح للتلميذ بإصبعه درجة، وحسن النطق الصحيح بإصبعه أصراً^٤.

- بالنسبة لصعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان : تم صياغة بلود هذا ليعيد، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور على التلميذ، ثم يطلب منهم التعبير عن محتوى هذه الصورة بجمل اسمية وجمل فعلية، على أن يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كانت استجابته استجابة صحيحة، ويعطى صفرًا إذا كانت استجابته غير صحيحة.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الأساليب الجوابية : تم صياغة بلود هذا ليعيد من خلال عرض مجموعة من الجمل على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، والتي تتضمن إجابات تم يطلب منه وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه، وكذلك يعرض عليه مجموعة من الجمل الاستفهامية التي يطلب منه الإجابة عنها، ويكون تقدير التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه درجة واحدة للاستجابة الصحيحة، وإعطائه صفرًا إذا لم تكن الاستجابة صحيحة.

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع : فقد تم صياغة بلود هذا ليعيد من خلال عرض مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات المناسبة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لسباق الموضوع ويقرر أداء التلميذ في هذا ليعيد من خلال إعطائه درجة واحدة إذا كانت استجابته صحيحة، أما إذا لم تكن الاستجابة صحيحة فيعطى صفرًا.

- أما بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان : فقد تم صياغة بلود هذا ليعيد من خلال عرض مجموعة من الموضوعات على التلميذ، حيث يطلب منه الاستجابة لها بالحديث عنها، ثم يتم تسجيل استجابته، وتحال في

منه الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة، والوسط، والنهاية، ويقتد أداء التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا فُهم بشكل الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أعطى أحد أركان الموضوع ودرجة واحدة إذا أعطى ركيب من أركان الموضوع، ويعطى صفر إذا أعطى أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث في أي موضوع.

ج - طريقة لتطبيق الاختبار:

هذا الاختبار فردوي أي أنه يطبق على كل تلميذ على حدة حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة في قلم أمام القلم في جلسة مريحة مع مراعاة خطر الخوف من أي عنصر من عناصر المسبة لتشتت ذهن التلميذ، وحتى يتسنى للتحقق من نجاح استجابة التلميذ للتغوية بدقة، وتكرار الدرجة عن كل مرة من مفردات الاختبار بشكل صحيح.

د - صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته الأولى، تم عرضه على مجموعة من المحكمين^{*} لإبداء آرائهم حول:

- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالعمق الخاص الابتدائي

- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الفهمي كما تم تعريفها بهزاليا.

* أسماء المصادر المتكئين في ملحق رقم (1)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار، مع توجيه ملاحظتهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول (١١) يبين لشجة التحكم.

جدول (١١) آراء المحكمين في اختبار تشخيص صعوبات التعبير للشخص

مدى مناسبة	آراء المحكمين	ما تم عمله
مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتكيف لخاصات الانشائي	رأى معظم المحكمين أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتكيف لخاصات الانشائي.	تمت الإشارة بصفاء لدية لغوية لاستجابات لدية المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتكيف لخاصات الانشائي. وتم الإبقاء على ما توجد لدية من ٥٠ % من آراء لدية المحكمين باعتبارها مناسبة للتلاميذ لصف الخامس الانشائي (٣٧).
مدى صلاحية مفردات الاختبار لخاصات صعوبات التعبير لخاصات الانشائي كما تم تعديلها إيجابياً.	رأى معظم المحكمين أن التعديلات الإيجابية لصعوبات التعبير لخاصات الانشائي ووضوح مفردات الاختبار لدية صعوبات التعبير لخاصات الانشائي.	تمت الإشارة بصفاء لدية لغوية لاستجابات لدية المحكمين حول مدى لدية مفردات الاختبار لخاصات الانشائي. كما تم تعديلها إيجابياً. وتم الإبقاء على ما توجد لدية من ٥٠ % من آراء لدية المحكمين باعتبارها لدية الصعوبة كما تم تحديد إيجابياً (٣٧).

١ و ٢ لدية لغوية لاستجابات لدية المحكمين على مفردات الاختبار بملحق (٥).

الطريقة والإجراءات

مهام عملة		رأي المتكلمين	مهمة المتكلمين
استجابات الجماعة لأولى المادة المتكلمين قامت بتدوين ملاحظة بعض ملاحظات الاختيار لتصبح ملاحظة القسي الثلاثة لوى مستويات التدرج ومن هذه الملاحظات		قام بعض المتكلمين بإعادة ملاحظة بعض ملاحظ الاختيار كما أدى المادة المتكلمين بعض المتكلمين للملاحظة بعض الملاحظات الثلاثة في الاختبار	الملاحظة الثانية للملاحظات الاختبار والأ مستويات للمرئ
الملاحظة بعد التكميم	الملاحظة قبل التكميم		
كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟	ما عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟		
ثم عرض صور طربة المطويات المود من التحليل لتوضيح هذا تجربا	جمع الصور على طربة ، بها يؤثر على وتوضيح الملاحظات المركب من ثلاثة لتوضيح هذا تجربا ولذا يجب أن يكون		
تمت قراءة ملاحظات الصور والتي تدل على الملاحظات التي ورد من التحليل ملاحظة ، لا تتخذ ملاحظات الملاحظات (الصور) ملاحظات ، أخرى لا تتخذ الملاحظات التي جعلت هذا التحليل ، في نظرها	يجب كتابة ما حل عليه الصورة من ملاحظات على لا تتخذ الملاحظات يستجيبا		

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختيار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وإلى تحديات الاختيار واضحة وتلائم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما قللوا بإعادة صياغة بعض مفردات الاختيار واستبدال بعضها ، كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مشر ولحد فقط وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي فقامت بكتابة اسم الصورة تحته ، بحيث تشير الصورة إلى المثير المطروپ من التلاميذ لطق ما يدل عليه ، كما أكد معظم المحكمين على ضرورة أن تعرض الصور ملونة حتى تقتض المثيرات بشكل طبيعي ، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح ومروم للمبينة للمثيرات المتضمنة في الصور .

هـ - ثبات الاختيار :

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قامت الباحثة باختبار صينة استطلاعية فرمها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، واملت بتطبيق الاختبار عليها ، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد خمسة عشر يوماً ، ثم تم حساب معامل الثبات حيث وجد أنه يساوي (٠,٨١) وهو معامل دال إحصائياً مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق .

و - الاتساق الداخلي :

تم تحديد اتساق درجات أبعاد الاختبار الصوتي ، والنفوي ، والدلالي مع الاختبار ككل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار الثماني الصوتي ، والنفوي ، والدلالي ، مع درجاتهم في الاختبار

ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الاتساق	مستوى الدلالة
السموي	٠,٥٩	دال عند مستوى ٠,٠١
اللفظي	٠,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١
الدلالي	٠,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار: السموي، واللفظي، والدلالي متسقة دلخيا مع درجات التلاميذ في الاختبار ككل، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الاختبار ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

ز- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من طريق تسجيل الزمن الذي يستغرقه كل تلميذ في الاستجابة لسفردات الاختبار، ثم تم تسجيل الزمن الذي يستغرق من قبل أسرح تلميذ لتنتهي من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وكذا أيضا تلميذ تنتهي من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتم حساب متوسط الزمن بينهما باستخدام المعادلة الآتية:

الزمن الذي استغرقه أسرح تلميذ + الزمن الذي استغرقه أيضا تلميذ

الزمن المناسب للاختبار =

وقد وجد في الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عر ٢٠ نقطة.

٢- برنامج الدراسة

في هذا الجزء يتم عرض الخطوات التي اتبعت في إعداد البرنامج الخاص بالدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى المكونات العامة التي يتكون منها البرنامج، مثل أهدافه الرئيسة والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على التلاميذ أثناء الدراسة، وكيفية تقييم أدائهم.

خطوات إعداد البرنامج :

تشمل خطوات بناء برنامج الدراسة في الاستقامة من الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، والتي تناولت صعوبات تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي اهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع خطوات البرنامج واسمه وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظري لها؛ لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وأكثرها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتعميد كيفية علاجها، ثم قُنع بذلك وضع خطة للتشخيص ؛ لتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتعميد الاستراتيجيات والتقنيات المناسبة لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة في علاج نواحي نقصان المتوعدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لديهم.

ب - أهداف البرنامج :

تحديد الأهداف هي الخطوة الأولى، والأساسية في بناء البرنامج، حيث إنه بناءً عليها يتم بناء خطة علاجية ملائمة، وفي ضوء هذه الخطوة تأتي بقية خطوات البرنامج

١- الهدف العام للبرنامج :

يتمثل الهدف العام للبرنامج في : "إعلاء مستوى جوارب لتصوير في التعبير الشعري والتي تمثل صعوبة لدى التلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم".

٢- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من أهداف العلم السابق وبعد مراجعة الأثار النظرية والدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت التعبير الشعري وصعوباته، وفي ضوء تجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة للوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشعري شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي الذي أعدته الباحثة، توصلت إلى أن صعوبات التعبير الشعري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في التدريب على الجوانب التالية :

الجانب الصوتي، ويتضمن :

- تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ط-ث) ،

الجانب النحوي، ويتضمن :

- التدريب على إنتاج جمل بسيطة وقلمية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما.
- التدريب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الجانب الدلالي، ويتضمن :

- لتدريب على استخدام كلمات ملائمة لمواقف الموضوع.
- لتدريب على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

ج - المعلومات التي يستند إليها البرنامج:

هنا بعض الأمس التي تحتل الإطلال العلم للبرنامج تشمل ما يلي :

- ١ - الحال المتسبب في صعوبة التعبير القنفي هو خلل وظيفي قابل للتدريب والتعديل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، فالعجز الوظيفي يعود إلى عجز في العناية الإنشائية التي بدورها تؤدي إلى صعوبات تعلم متحدة ومعدنة فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الذين عجزوا في الجانب الإنشائي أو المعرفي أو الحركي يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتحليلية، وهي تؤكد من أن العجز القنفي الوظيفي قد يعود لفترة على التعلم لمن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نفس التدريب، وكنيجة لذلك يزداد العجز في السلوك لدى الطفل وفي مراحل لاحقة يظهر المثل شيئاً واسعاً بين قرائه وتحصيله.

- ٢ - أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش

إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجسدة التعبير، والأداء اللغوي، ولا يمكن معالجة أي صعوبة لغوية إلا في إطار اجتماعي تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التي يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذي يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم في إثراء مجال معرفة الطفل، وتشجع كثيراً من حلقاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول باولينا Bawlina إن الصور هي الأخرى صاحبة على أن نؤكد بيد الطفل نحو الكلام. (سرجووسيفسكي، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسي محدد، وإنما يركز للتدريب الملاحى قائماً على أنشطة تشمل محتوى علمياً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروعة تناسب الأساليب لدراسة صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على تعزيز باعتباره حافزاً مهماً في رعاية التعلم على وجه الخصوص، وكذلك في اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فالأسلوب لتعزيز المختلفة (إيجابية، المعنوية) تكسر من أدم المعوقات لاستمرار أي برنامج تعليمي.

٥- تظهر معظم التطورات النفسية وجود عوامل تكرر في عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، لكنها كانت المراد للتجربة ذات معنى، كان تعلمها للطفل، وأسرع من التي ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على محلها فقط، وإنما تتمشى كل المعاني التي قد تتخاضها ضمن سياق لغوي، حيث يعد الهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، وذلك يركز علاج صعوبات التعبير الشفهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يطبق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم اللغوي أنه كلما كان المشير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، وذلك يستند البرنامج في محتواه (كلمات - جمل - قصص - أنشطة متنوعة) على ربط المشيرات اللغوية بخبرات التلاميذ السابقة في تعلم اللغة، وذلك حتى يزداد معنى المشير، وحتى تعمل بعض الارتباطات المتأخرة على تسهيل عملية التقدم في دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة التلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

٨- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فمشور الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة والافاض من العوامل التي تساعد على التحسن، وذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات الطريفة، والتعزز المتعة التي تحقق السعادة والفائدة والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أدم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج للقرة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بدورها لا تكتسب إلا بعد طاق تكتسبت بشكل مسبق والذي يعتمد هو الآخر على نطاق الأصوات بشكل صحيح.

د - مصادر اشتقاق البرنامج :

تعال اللغة الشفهية مكلفة صافية من بين فروع اللغة، فهي تمكن الأفراد من التواصل في كثير من مجالات الحياة مثل الاجتماعات، والمناقشات، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهي يخدم الأفراد الاجتماعية المهمة، وبدون التعبير الشفهي يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل دليل الجماعات. (Smith et al, 1997 : 106)

وتؤثر اضطرابات اللغة على السلوك الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصنفين بصعوبات في استخدام اللغة تلقى نصي زائد، كما أنهم يتصرفون بأن لديهم مشكلات في التمثيل الرمزي مقارنة بقرنائهم.

(Skea & Baver, 1997 : 170)

وفي هذا الإطار يؤكد البسن أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية. (Smith, 1990 : 217)

وفي دراسة لندا هارجروف وجيمس يويت ١٩٨٤ وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون لرسائل الصونية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صونية دقيقة لغوية.

(عبد العزيز السرطاني، زيدان السرطاني، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وتعد مهارات الاتصال اللفظي مؤشراً لكفاءة الاجتماعية التي تظهر

لدراسات الأفكار للتفاعل الاجتماعي، وكذا دراستهم للقواعد التي تحكم السلوك في أثناء التفاعل الاجتماعي.

(سبيد سميثوتس، ١٩٩٩ : ١)

ولذا فالتصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضبط التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة قلائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، ولذلك فمعالج صعوبات اللغة الشفهية بعد غاية في الأهمية، إذ في كثيره يتحدى الجانب الدراسي الأكاديمي إلى التوحي النسيبة والاجتماعية.

ويشير السمن (Smith et al, 1997 : 107) في ذلك العديد من البرمج الحرة للشعرة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :

١. برنامج توسط اللغة للتكراري (١٩٨٢) :

وبإرة اعلم هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، وسباق نفس، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رابع الأطفال، وحتى السنة الثالثة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ تحسن أدائهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل التفاعل.

٢. برنامج لغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في الفئات التقيرة شفهياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبإرة اعلم هذا البرنامج هو الرعي الواضح باستخدام لغة

٣. برنامج أداة بناء الجملة *Wokes* (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتدعيم التفكير الشفهي، والإثراء وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - الحاضر - المستقبل)،
ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي السمية في استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج *ويج (Wieg)* للتلاميذ الذين يبلغ عرهم ٩ سنوات
حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال
تواصل اللفظي.

كما يذكر *اليسن (Schoenbrodt et al, 1997 : 272)* في من أهم
وسائل علاج التلاميذ ذوي سمويات التفكير الشفهي استخدام استراتيجيات
تعليمية في مواقف متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحويلي بين التلميذ،
لأن ذلك يحفز التلميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من اللغة
والسيطرة على مهاراته التحويلية، كما يوضح أن تكون موضوعات الحوارات
بين التلاميذ متقاربة على أسس اهتماماتهم، ومعارفهم السابقة مثل الأحداث
الحاصلة بعد الميلاد - الثراء - الفرح - الفزعة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من *مكروميك والديش McCormick & Felburch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التفكير اللفظي، واستغلال
اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة اللغوية على التدرج
للمناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفوية جزءاً حيوياً من أي
منهج تعليمي، ولذلك يحدد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من تسجل
الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفى هذا الصدد أتى كل من سويتيرج، ومثير & Soelberg Mateer (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتلايد خطوات صلاحية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم العنوية وهي :

١- أن يحدد المصالح فى خطوات سلوكية ما بشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقديم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول: أن يكون الصلاح فى بيئة مألوفة لدى التلميذ ذو الصعوبة فى التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتكافئة الطيبة بين المصالح وبين التلميذ ذو الصعوبة فى التعلم من المصحة، وبين التلميذ وإملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من مصادر القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكم، التي يتم استخدامها من أجل التقويم والعلاج.
(in: Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

وقد تمت الاستفاد من هذه المبادئ عند إعداد برنامج الدراسة، حيث تم تحديد الهدف العام من البرنامج ثم الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج، وهو ما ينص عليه المبدأ الأول . كما أن أنشطة البرنامج تم تصميمها على أساس تعليميتها فى المدرسة إذ إن ذلك المكان يكون مألوفاً للتلميذ مما يزيد من أدائه، كما ينص على ذلك المبدأ الثاني، وكذلك تضمن برنامج الدراسة نشاطاً شاملاً قبل البدء فى أنشطة البرنامج، حيث تناول من خلاله الحاجة إشاعة روح الألفة السوية بينها، وبين التلميذ، وإثارة بعض الألعاب لتشيقة الاجتماعية، الأمر الذى يوطد العلاقة الطيبة بين التلميذ وبعضهم البعض، وهو ما ينص عليه المبدأ الثاني، وفى سبيل تحقيق المبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلامة تقريباً تتركباً إلى كل نشاط ويحدد من خلاله مستوى الإتقان الذي يجب أن يصل إليه التلميذ بعد التدريب على النشاط، وإلا يعد تدريبه على النشاط ثلثاً حتى يصل إلى هذا المستوى، وكذلك تضمن البرنامج تقريباً لهاثاً بعد مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، وبالتالي يتحقق المبدأ الثالث.

ويرى كيرمان *Kerensky* أن الحالة الانفعالية المتعلم من أهم العوامل التي تتركب لتتأثر اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات المتصلة بالمرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإثارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يكونون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- قلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حركات اللسان، يكونون أكثر إنتاجية عامة . كما أشار إلى أن هناك خمسة نظريات في تعلم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للتواصل البصرية؛ حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالإشباع، والقراءات والتكثيف.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(In : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

ولا أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية للفترة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأي فترة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإنشائي- للنغمة (أي المستوى التطوري للمعنى والتركييب انشائياً) بلبغا في علاج صعوبات اللغة، (Taylor, 1990 : 8)

وفي هذا الصدد وضع كل من *بيهرسون* و*بيهرسون* و*Peterson & Denner* (1988) مجموعة من المبادئ التوجيهية التي يمكن أن تستخدم لتدريس المعلمين، والفرصات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المعتمدة، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنظيم وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التي عرّفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، وساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمعرفة، والكلمات الموجودة في الفترة المعرفية سابقاً. (in : Schoenbradt et al, 1997 : 274)

ولا رُحى ذلك كله في إعداد برنامج الدراسة، حيث تم بناؤه بحيث ينتقل من البسيط إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً في عرض المصاح اللغوية ابتداء من الأصوات الفلكسنت، فالجمل، فالفقرات المتكسلة، كما روعي أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي وتم استخدام العديد من الصور والأشكال

الطريقة والإجراءات

تتضمن خطة خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التي تخاطب أكثر من حاسة كالمسجل، وجهاز عرض الشفاهات،

هـ- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج الملائم لتدريب الحادى من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى علاج بعض صعوبات التعبير التسمى التشنج في الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدم الحادى من الوسائل السمعية، والبصرية كالصور، وشرائط كاسيت، كما تناول البرنامج أنشطة من قبل المتلمذ أنفسهم كالمناقشات في مجموعات، وإجراء المحاكاة، و يتم عرض كل نشاط على النحو التالي :

١- الهدف من النشاط : ويوضح هذا الهدف في شكل يبرقي يمثل المحصلة النهائية التي تظهر في ملق السلق بعد الانتهاء من كل نشاط.

٢- الوسائل المستخدمة في النشاط : وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تعزيز النشاط مثل الصورة، المسجل، البطاقات الورقية.

٣- مدة النشاط : تحدد فيها المدة الزمنية التي تعرض فيها النشاط على المتلمذ.

٤- الطريقة والإجراءات : وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الملاحظة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.

٥- التقييم : ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطال لأهداف التي يشملها النشاط.

وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- **التشاكط التمهيدي :** يعد التشاكط التمهيدي هو نقطة الانطلاق لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكلها عوامل نفسية، ولذلك اعتمد التشاكط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والثرائية، والتي تساعد على إشاعة روح الود، والمطف بين الطلبة والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استخدمت الحكايات، والقصائد، وأُتيحت الفرصة لكل تلميذ من حصة الدراسة التحدث عن نفسه، وص هوأياته المعصلة مع استخدام كاميرا الفيديو التي تشجع روح البهجة لدى التلاميذ، وذلك حينما يرون أنفسهم وهم يتحدثون، كما تضمن التشاكط التمهيدي بعض الألعاب البسيطة التي تثير حماس التلاميذ، وتشجع اقتيابهم، ولا يتم الانتقال إلى التشاكط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ حصة الدراسة وحماسهم لمواصلة الأنشطة.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً:

تتمثل الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات تعلق الأصوات نطقاً صحيحاً في عرض مجموعة من الصور، حيث تبرز كل صورة عن كلمة تتضمن أصوات لذل ولقاء والظاء، وتقوم الطلبة بطلق هذه الكلمات للتلاميذ، كما يتم عرض مجموعة أخرى من الكلمات المفردة التي تتضمن الأصوات المعقدة، كما يتم عرض بعض الكلمات في سياق مجموعة من الجمل، ويتم تدريب التلاميذ على تعلق الأصوات لذل ولقاء والظاء حتى يصلوا إلى شتعلق تسليم لهذه الأصوات، وقد لعبت هذه الأنشطة بنشاط تفريري، لبيان مدى إتقان تعلق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الجانب النحوي :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان .

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان في مجموعة الأنشطة التي يحير التلاميذ عليها بجملته لسبة ثارة، وبجملته لعلية ثارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل المصاغة لي شكل جمل لسبة مرة وفي شكل جمل لعلية مرة أخرى، لوقوم التلاميذ بقراءتها ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة بقروها للتلاميذ جبرياً، ويستخرجوا الجمل الإسمية، واللقطية منها، ويبنوا أركان كل نوع من هذه الجمل ، ولانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقوي بين مدى إتقان التلاميذ لإنتاج جمل متكاملة الأركان.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض مجموعة من الصور التي تتضمن أسئلة يجوب عليها التلاميذ، ومجموعة من الصور التي تتضمن إجابات يصح لها التلاميذ أنيائه ثم معالجة تتضمن أسئلة وإجابة، وعطى تلاميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، ولانتهى هذه الأنشطة بنشاط تقوي بين مدى إتقان التلاميذ من استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- الأنشطة الخاصة بصعوبات الجانب الدلالي :

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع:

تمثلت الأنشطة الخاصة بمعالجة هذه الصعوبة في عرض موضوع فرأى متكامل، ثم يتم إغلاظه ويعرض مرة ثانية في شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثاني فهو عرض موضوع جديد لم يرد التلميذ من قبل وبه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بهاء ويأى ذلك نشاط في شكل جمل منفصلة وتقس كل منها كلمات تتم معانها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسباق، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقوي يوضح مدى إقناع التلاميذ بعبارة دراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسباق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة في عرض مواءمات وتعرف من خلالها التلميذ على أركان الموضوع الأساسية وهي المقدمة، والوسط، والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التي تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعي الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلي ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التي يتحدث عنها التلميذ مراعي الأركان الأساسية للموضوع، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقوي يبين مدى إقناع التلاميذ بعبارة دراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و - عرض البرنامج على السادة المحكمين^٥ :

ثم عرض البرنامج في صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

- مدى وسوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها .

- مدى كفاية الترويات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها .

سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج .

ولقد لدى المحكمين آراءهم في الجدول رقم (١٢) .

٥ - سادة المحكمين في الملحق رقم (١)

جدول (١٣) بين آراء المحكمين في برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي

بلوذة التحكمين	رأى التحكمين	ما تم تعديله
مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمصف الخامس الابتدائي	أشار جميع التحكمين أن جميع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس الابتدائي	درست الباحثة آراء المساهمين، ولطالبت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمصف الخامس
مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحتويها الهدف المراد منها ، ومدى كفاية تربيته كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التي تم تحديدها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريبها كافية لتحقيق الهدف المراد منها . مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة في أثناء دراسة البرنامج	طلبت الباحثة بصياغة مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها معرفة مدى علاج البرنامج لصعوبات التعبير فتم في أثناء دراسة البرنامج حيث تم وضع اختبار لتقويم أداء التلاميذ في كل بعد من أبعاد التعبير الفهمي وبلوذة الحرية .

ما تم لهجته	رأي المحكمين	ملوه التحكيم
كانت البالغة بتعديل بعض أنشطة البرنامج في ضوء ملاحظات أعضاء المحكمين كما يلي:		ملاحة لصياغة القوية أنشطة البرنامج، ولية تسجيلات حصة بالأنشطة البرنامج
به تعميم	قبل التعديل	
تحت كتابة ما نال عنه الصورة بحظ حتى يتكرب التعميد على نطاق الصوت السعد الذي يعاين صعبة في ذلك	الصور تأثير كثير من التلغات التي لا ترتبط بعلاج صعوبات الاجاب لسوتى ولما يجب تحيد الشار الفصود من الصورة من خلال كتابة لسه تحت الصورة.	
كانت البالغة بتعمين استخدام القوي والسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستأثر التلايد بواسطة للترتيب على أنشطة البرنامج .	لا يوجد استخدام للتيتو او لسجل صوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام التيتو والسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لها أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة.	
كانت البالغة بتغيير الصور من خلال استخدام الطيب التي . ثم أهد طيلاتها مكرة شارة المالح لمره استارة التلايد لتتبر عن شبيب	الصور المتصلة في البرنامج صيرة فمجه مما لا يظهر المالح لمره من التعميد للصير عليها شبيب.	

ز - التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

كانت الباحثة تطبق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحسب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي :

- بعض تصور تشير إلى مجموعة من المثيرات التي يرتبط بمضيق بهدف البرنامج والبعض الآخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما نزل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير ولابد فقط، وهو المثير المراد تدريب التلاميذ عليه.

لم يتنبه بعض التلاميذ إلى ما يرد منهم في بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثة إلى ضرورة مناقشة التلاميذ في تدريبات كل نشاط ليتحقق لهدف منه في علاج صعوبات التعبير الشفهي المصحبة في كل نشاط من أنشطة البرنامج.

- تم تحديد زمن كل نشاط من أنشطة البرنامج ، وقد تم كتابة هذا الزمن في كل نشاط من أنشطة البرنامج .

ح - تقويم البرنامج :

ويتم التقييم في ضوء الأسس والأهداف التي بنى عليها البرنامج والتي يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقييم البرنامج عدداً من المقومات والتي تشمل فيما يلي :

١- إجراء قياس قبلي :

يتم إجراء قياس قبلي، ويمثل في الاختبار التشخيصي الذي أحد التشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تماثل من الصعوبات في الجوانب التي يدرسها الاختبار، وتحديد أدايتهم قبل التعريب على أنشطة البرنامج.

٢- التقويم البنائي (أثناء التطبيق) :

ويتم هذا التقويم في أثناء تطبيق البرنامج، ويكون بعد الانتهاء من مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة؛ وذلك للتأكد من وصول التلميذ إلى الصعوبة في التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الإنطئان من علاج الصعوبة السابقة.

التقويم النهائي :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج التدريبي في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي تم استخدامه في قياس قبلي.

ثامناً : إجراءات الدراسة :

لعبت لهادثة في إجراءات دراسة الخطوات الآتية :

- ١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات تشخيص مختلفة وهي:

- محك اختبار الفارسي بين الذكاء والتسليم، حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور/إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، واختبار انهم الفرائي/إعداد خيرى المفلح (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ في المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختبار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط مع أن تكافؤهم فوق المتوسط، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تبايناً مقداره فترات معيارى واحد على الأقل بين فرائهم العقلية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة في ضوء هذا المحك (٨٢) تلميذاً وتلميذة.
- تم استبعاد حائزين من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وعائلات يتيمة حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار بندر جشطود البصرى - الحركى، وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات بصرية، وانفعالية شديدة حيث تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.
- طبق اختبار وكسلر لحساب التباين الداخلي على العينة السابقة، حيث تم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥٦) تلميذاً وتلميذة.
- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة، وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى على المجموعتين تطبيقاً قنياً، وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين باستخدام اختبار t .

٢- قامت الباحثة بتطبيق برنامج الدراسة على ثلاثين المجموعة التجريبية ، حيث استغرق تطبيقه ثلاثة شهور متتالية .

٣- تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على مجموعتي الدراسة التجريبية والمضبطة، تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التكرري في التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٤- تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تضمنت في استخدام اختبار 'ت' للمجموعات غير المرتبطة وغير المتساوية في العدد .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : مقدمة

ثانياً : نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة .

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها من خلال عرض كل فرض من فروض الدراسة ثم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من صحة هذه الفروض، يلي ذلك عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة، يليه تفسير النتائج التي تم توصل إليها .

نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :

الفرض الأول :

ولم يفرز الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نطاق الأصول المتشابهة نطاقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الفئتين المعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية* .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية، والجدول (٤ أ) يوضح ذلك .

جدول (١٤) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٦	١٠,٣	٣,٠٤	١٢,٤	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وهذا يعني تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن النمو اللغوي يسير في مراحل متتالية متدرجة، فالمدقق إلى نشأة الصعوبة اللغوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن أنظر إليها على أنها صعوبة تنكسر بالجانب القمائي والتي يظهر فيها الاضطراب في مراحل النمو اللغوي الطبيعي، فالطفل يكتب في كل

نتائج الدراسة وتفسيرها

مرحلة من مراحل النمو اللغوي نظاماً من أنظمة اللغة ابتداءً من الأصوات ، والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى ، فتنظم هذه الكلمات وفق حالات وأسس لتكون جملاً متقدماً في حمل دلالات ومعاني كثيرة ومتنوعة ، والمشكل الذي اكتسب النظام الصوتي يؤدي إلى فشل في الأداء اللغوي ككل ، إذ إنه للنظام الأساسي الذي تبني عليه باقي الأنظمة اللغوية (النحوي - الدلالي) ،

لتنظيم الصوتي صلبة طويلة المدى ، حيث يؤدي نتائج الأصوات بشكل سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى جمل ذات دلالة ، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح .

وتظهر صعوبة نطق الأصوات المتشابهة لعلناً صحيحاً لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة الدراسة ، وذلك لأن التمييز كلما تقدم في مراحل دراسته لثانية يتعرض لنماذج لغوية أرقى وأعلى في منزلها متضمنة قواعد معوية ، وبلاغية ودلالية متنوعة ، فإذا فشل في استخدام أول أنظمة اللغة ... وهو التنظيم الصوتي - بشكل سليم ، فإن ذلك يحول دون ارتقاء معنوي النمو اللغوي لديه في شكله الطبيعي مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي بشكل كبير .

و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسس التي قام عليها البرنامج وما تضمنته من مهام ونشطة متعددة ومتنوعة حيث قام برنامج الدراسة على أسس علمية مستمدة من تحليل التراث اللغوي الخامس بلغة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مما أدى إلى المساعدة في تعزيز المصروف المنسحب ، والانتعاش والتماسك للملكة الطبيعية للصوتية ، وكذلك ساعد على تعزيز الاستراتيجيات الملائمة لتقديم هذا المصروف ، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المعينة على تنفيذ المهام المطلوبة مثل استخدام التسجيلات الصوتية ، والتي تعرض من خلالها نماذج

نوعية صحيحة وسليمة، وكذلك استخدام وسائل العرض المرئية، مثل جهاز عرض الشفائيات ، وشفائيات العرض ، وذلك يجمع البرنامج بين الوسائل السمعية، والبصرية، والتي تفضل أكثر من حصة لدى التلميذ مما يساعد على تنفيذ أنشطة ومحتوى البرنامج بشكل أكثر فعالية ، كما يساعد في إعادة تكرار أنشطة البرنامج وممارستها في سهولة ويسر، وهو ما أدى بدوره إلى تحسين مستوى التلميذ للمجموعة التجريبية في تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وقد أكدت العديد من الأطر النظرية على أن صعوبات التكلم ومن صحتها الصعوبات اللغوية والتي تشمل صعوبة تعلق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ترجع إلى عجز وظائف، وهذا يعني أنه من الممكن علاج هذه الصعوبة من طريق التدريب على بعض المهام والأنشطة اللغوية حيث يتم تحيد الأصوات المتشابهة في النطق ، كما يتم تحديد بعض المهام المعقدة والمتنوعة والتي يتم تدريب التلميذ عليها لتحسين تعلق هذه الأصوات وهي (د - ظ - ث) ، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التي تتناول مشروبات تكتنص بها أصوات الذل والنظام والقائه ، ويطلب من كل تلميذ لتعريف عنها مراحبا لتعلق الصحيح لها ، ومن أجل ألا يخطئ الأمر على التلميذ فيما تثيره الصورة من كلمات ، فقد تم كتابة الكلمات المعبرة عن الصور لينطق التلميذ الكلمة مع ربطها بالصورة المعبرة عنها ، فالصور تد التلميذ بفرض دائرة لاستشارة التعبير القوي عنهم ، ولزيادة من التأكيد على نطق الأصوات بشكل صحيح تم وضع أنشطة تتضمن كلمات مفردة تعبر على أصوات الذل والقائه ، والقائه ، ثم أنشطة تتم على جعل بها هذه الأصوات ، وهذا يتأكد نطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ ، وقد ظهر التحسن لدى نطق هذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة في لقاء عملية التدريب على أنشطة البرنامج ، فالتمييز في النطق بين حرفي (دخا) وحرف (ز) ، وكذلك للتقريب في النطق بين حرفي (ث) و (س) ويترى مؤشراً على قدرة التلميذ على تطبيق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ، أما إذا فشل التلميذ في الترتيق لنطقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وتعبر هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلميذ ذي الصعوبة في التعلم يتصف بأنه دائم الفزع، والخوف، لديه صورة سلبية عن ذاته، وسوء في التوافق الشخصي، والافتقار، والاجتماعي لديه، كما ينصف التلميذ ذي الصعوبة في التعلم بالخوفية والانسحابية ، فهو دائم الخوف، وغير قادر على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط يدخل الفصل الدراسي، وتل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي الشخصي، ولذا اعتمد التدريب في دلفته على نشاط تهيئتي يمكن من خلاله تخليص التلميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية ومحاربه لتغلب ضوئها بالممارسة الجماعية للأشكال الترابعية، وكذلك يتاح للتلميذ بتقريب أنفسهم عن طريق قول كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه ، أو أسرته ، أو أي شيء يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له ؛ مما يقلل من هذه الخوف والتلق لديه من مواجهة الآخرين وهي الخطوة الأولى في علاج صعوبات التعبير الشفهي.

ويتم ذلك أيضاً من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه ، وعدم مقاطعته في الحديث ، وكذلك الإتصال حينما يتحدث ؛ وإهداء

لاهتم برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس
هو طريق رفع روحه المعنوية ، وإعطائه بعض الهدايا كجائزة محفزة له على
مواصلة المشاركة في الحديث .

كما اعتمد النشاط الشهيدي على تدريب التلاميذ على الجسرافى
لحديث، واختار الأسلوب المناسب للحديث فى الموضوعات المختلفة، وقد كان
لتصوير التلاميذ ... فى أثناء التدريب ... يستخدم للتعبير عامل مهم فى إتساع
هذا النشاط على الوجه السجى، حيث حفز ذلك التلاميذ للتحدث والمشاركة
معا فى الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع تلك الأجهزة والسعادة بينهم، مما ساعد
على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى ببرنامج بصورة جيدة .

ويمكن تصور هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما وفره برنامج الدراسة من
عوامل الاستثارة المختلفة ، ولذى ساعدت فى علاج صعوبات التعبير الشفهى
فى جانبى الصوتى لدى التلاميذ قوى صعوبات التعلم ، حيث تم استثارة التلاميذ
لنطق الأصوات الثاء، والذال، والظاء، من خلال عرض مجموعة من الصور
المولدة بحيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أحد الأصوات الثلاثة، وللتأكيد
على ضرورة نطق هذه الأصوات بشكل صحيح ، تم استخدام شرائط كاسيت
مسجل عليها لنطق الصحيح لكل كلمة متضمنة للتأكيد على أصوات الثاء
والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت فى نموذج صحيح وبين
شكله المكتوب ، بطريقة أتي أدت إلى استخدام مهارات اللغة فى علاج
صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل
الأصوات المتضمنة فى هذه الكلمات بما أثر فى تثبيت النطق الصحيح
لأصوات الثاء، والظاء، والثاء لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذى تم

يؤثر لتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث لم يهتم البرنامج المختار في تعليم اللغة العربية بإطلاق الأصوات الفاء والطاء، ولذلك نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى نفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

ويرتبط بهذه النتيجة حقيقة لغوية أكد عليها التربويون في كتاباتهم، ألا وهي أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، وهو ما أكدته الدراسة في إطارها النظري، وظهر في أنشطة البرنامج التي شملت صعوبات التعبير الشفهي في جانبها الصوتي، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى القابلة لمرئاة لتطويع الصحيح لأصوات الدال والياء والطاء، وكذا كتابة هذه الأصوات في شكل مفرد أو في كلمات وجمد، مع الإشارة إلى قراءة الحروف مركبة ومفردة من قبل التلاميذ الأمر الذي أسهم بشكل فعال في علاج صعوبة نطق الأصوات اللغوية نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ المجموعة للتجريبية.

لبناً فالتبرامج التي أتمته الدراسة قد ركز على علاج صعوبات التعبير الشفهي في الجانب الصوتي من خلال الاهتمام على بعض الأسس والمفاهيم المشقة من نظريات التعلم والتي تسهم في اكتساب اللغة مثل الاهتمام على المراتب اللغوية المتكاملة، وذلك انطلاقاً من ضرورة تطبيق التعبير الشفهي في جانبه الصوتي من خلال تحسين أصوات الدال والياء والطاء في سياق كلمات وجمد لها معنى، بما يزيد من ثبات نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراتب النفسي الذي يؤكد على أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد المجردة من

المعنى ، الأمر الذى ساعد فى علاج صعوبة نطق أصوات dental والطاء والقاء نطق صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

كما كان لتكرار تدريبات التي تركز على علاج مظاهر الصعوبة فى نطق أصوات dental ، والطاء ، والقاء ، وخلال من خلال صلية ربط الشفاهات البصرية للمعروف والكلمات والجمال بالأصوات المسموعة منها أثر فى مساعدة التلاميذ على دراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة dental ، والطاء ، والطاء ، وذلك عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز بحرف بلون مختلف للون الكلمة وكذلك كانت تبرز الكلمة بلون مختلف فى الجملة وفى نفس الوقت يبرز الحرف داخل نص الكلمة بلون ثالث .

وقد شاركت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية فى أهمية الدور الذى يلعبه تعزيز فى اكتساب اللغة ، وعلاج صعوباتها ولذا اعتمدت الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التمييز لبدء بالتدريب المعنى والقائم على التشجيع ، والامتنان ، والثناء بالتعزيز الذى مثل تقديم قطع الحلوى أو ميراث ، أو قلم ، أو ألوان ، كما راعت الباحثة التعامل مع هؤلاء التلاميذ بود ، وصطف ، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة عينة الدراسة بأنفسهم واعتزازهم بأنفسهم وتدريبهم لهاء كما أوضحت الباحثة نهائياً عن تميز التلاميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة التدريب على أنشطة الترميز وإتقان نطق الأصوات المشابهة نطقاً صحيحاً .

وقد لعب التمرين بأدائه ومرئيه دوراً كبيراً فى إتقان التلاميذ نطق أصوات dental والطاء والطاء ، فقد كان لاستخدام التمرين التكرارى الذى يعقب كل نشاط دور مهم فى ذلك ، حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعقبه نفس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الصعوبة إلا بعد التأكد تماماً من وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان للسلطة السابق، هذا بالإضافة إلى استخدام التعويم النهائي والذي يطبق كل مجموعة من الأنشطة التي تملج صعوبة معينة، فإذا وصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يتم الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل للتلميذ إلى مستوى الإتقان بعد تدريبه ثانية على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

الفرض الثاني :

يتمس الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب التحرري بالمعنى الفرعية لكل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الفيلس اليمى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة فروق في الجانب التحرري بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة t للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب النحوي لكل مستوى

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة t	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب النحوي	التجريبية	٢٦	١٥,٤٢	٢,٧	١١,٦	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٧,٥٢	٢,٤		

من الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب، النحوي بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t للكشف عن دلالة الفروق في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج

الدراسة والجدول (١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام جمل متكاملة الأركان .

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ت	م	ع	القيمة ت	مستوى الدلالة
المجموع في استخدام جمل متكاملة الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٢٦	١,٣٧	١١,٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٤٢		

يوضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

الفرض الفرعي الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للتكافؤ عن دلالة الفروق في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلازم المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول (١٧) قيمة t للفروق بين متوسط درجات الفئتين البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام الاستفهام والجواب هذه

المتغيرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة t	مستوى دلالة
الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة هذه	لتجريبية	٢٦	٨.١٥	١.٤٣	١٠.٣	٠.٠١
	ضابطة	٣٠	٤.١٧	١.٤٤		

ويتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في استخدام الاستفهام والإجابة هذه بين متوسط درجات الفئتين البعدي لتلازم المجموعة التجريبية، وتلازم المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلازم المجموعة التجريبية.

من الجداول (١٥)، (١٦) ، (١٧) يتضح تحسن أداء تلازم المجموعة التجريبية عن أداء تلازم المجموعة الضابطة في الجانبين الفهمي ، والإستدلال الفرعية من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام، والإجابة هذه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالتعبير عن نفسه باستخدام الجمل الاسمية والفعلية ، والتساؤل عن الانتهاء من حوله أو الإجابة عن التساؤلات المطروحة عنه تعد من المراحل الأولى للفهم ، فهي تمثل القبة الأساسية له ، ولذا فاستدراك حسي لصعوبات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة ، ووضع الأنشطة القائمة

نتائج الدراسة وتوصيها

لعلنا بعد عاملا مهما في تجنب الصعوبات اللغوية في المراحل اللاحقة ،
 ذلك أن الأنظمة التركيبية والتي تتناول كيفية صياغة السؤال والإجابة طه ،
 وكيفية إنتاج جمل اسمية وفعلية لا تتعامل مع الكلمات مفردة ، وإنما تتعامل مع
 شكل مركب للكلمات وتطويعها في جمل ، كما تتناول وظائف الكلمة في
 التركيب وأحرارها وتطويع ذلك كله .

والفضل في اكتساب الجانب النحوي يجعل عملية تعلم اللغة
 غير فعالة ، فاللغاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تكوين
 الجمل حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكنهم يواجهون مشكلات في
 تكوين الجمل ، فهم يظهرون قصوراً واضحاً في التجهيز السمعي البصري والذي
 يظهر أثره في صعوبة استخدام جمل اسمية وفعلية مفيدة ، وصعوبة فهم الجمل
 الاستهامية ، أو الإجابة على الاستفهام الذي يتعرضون له بطريقة صحيحة ،
 حيث يستطيع هؤلاء اللغاميذ استخدام كلمات مفردة ، وعبارات قصيرة ، ولكنهم
 يواجهون صعوبة في تنظيم كلامهم ، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن اكتساب النظام النحوي يحدث
 بعد تعلم اكتساب النظام الصوتي ، فالأطفال يتكلمون مورفيمات متسلسلة على
 إصغاء مزيد من المعنى لتتفق للكلمات التي يستخدمونها ، وبالتالي إصغاء معنى
 على جملهم البسيطة فالعلاقة بين النظامين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظام
 الصوتي قد زادت كفاءته ، وتم تمييزه من خلال التكرير ، على أنشطة البرنامج
 فإن ذلك يؤثر إيجابياً في زيادة كفاءة النظام النحوي ، وهو ما حدث بالفعل ،
 حيث ازدادت كفاءة اللغاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجانب النحوي بعد
 التكرير على أنشطة البرنامج .

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية لنموذج علاج صعوبات اللغة ، والتي ألقت الضوء على بعض المبادئ الرئيسية لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية ، والتي تضمنها البرنامج الحالي ، كتحديد ما يشكل خطوات الفصل العلاجي لدى صلات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في البداية، ثم تحديث الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المصونة التي تزيد من فعالية التدريب على النشاط ، وكذلك تقييم العوامل البيئية ، والذي وعلى أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم لأن ذلك يزيد من أدائه ، وكذلك الاهتمام بالملكات الطبيعية بين الممارس والتلميذ ذي الصعوبة من ناحية ، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان التدريب على أنشطة البرنامج يتم في المنزلة التي يلتحق بها للتلميذ صفة الدراسة، حتى يشعروا بالانتماء المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة القلق المسمى والذي يعد ناتجاً طبيعياً للتدريب في مكان يعد جديداً أو غريباً على التلميذ، حيث يؤدي التدريب في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى زيادة فعالية أدائه في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج ، هذا بالإضافة إلى محاولة جعل بيئة التعلم مودعا للود والمطف وجو الألفة والمحبة من خلال إتاحة الفرصة من أي فريخ لأي تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دليلاً تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة، وتسليةهم الفضة بأنفسهم، ولقد تم تهيئتها كالمحور والأركان ، هذا بالإضافة إلى إشاعة روح التهيئة والمرح بين الطلبة والتلاميذ عن طريق إثارة الفواير والفتكات في المواقف المختلفة، مما زاد الألفة بين الطلبة والتلاميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إثارة

التأهيل للجانب النحوي ، حيث زاد أداء التلاميذ لبناء جمل من تأليفهم ، وكذا قاموا بهاء تساؤلات وإجابات في مجالات مختلفة مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للعلاقة المتعلقة من معيار القياس في البرنامج الحالي فقد شمل كل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقريباً توكيداً على كل نشاط من أنشطة البرنامج، حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد تماماً من أن التلميذ قد وصل إلى حد الإتقان للنشاط السابق، وهو ما حددته الباحثة بالاستجابة الصحيحة لـ ٨٠% من مؤشرات التقويم، فإذا لم يصل التلميذ إلى هذا الحد يعاد توكيده بصورة فردية حتى يحصل إلى مستوى الإتقان، وبالتالي يتم الانتقال إلى النشاط التالي ، كما تضمن البرنامج تقريباً نهائياً على مجموعة كل أنشطة حلصة بصورية معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المكتوبة وللحصول بصورية معينة في علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك في علاج صعوبات الجانب النحوي ، من تكوين جمل متكاملة الأركان وكما استخدم الاستدلال والحوار، هذا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان التتريون يؤكدون في بحوثهم على ضرورة اتباع أسلوب معين في ترتيب المادة المتعلقة عند تعليل وبناء البرنامج ، فقد كان الترتيب الذي اتبع عند إعداد أنشطة البرنامج أثر كبير في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى جانبهم النحوي ، فقد سارت أنشطة البرنامج في ضوء تسلسل وخطوات وهرامات مرتبة ومنظمة تنظيماً أسهم في إقناع الجانب النحوي وعلاج صعوباته ، حيث سار التدريب على كل الصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم في التدريب على أنشطة هذا الجانب .

وهناك العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومناسبة من أجل العلاج ، ومنها مبدأ التلميذ من خلال إبداع التلاميذ بمواد جديدة مثل قلم تمشل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلاميذ مثلاً، أو صور مثل أشجار، وبطاب منهم الحديث عنها ، وقد استخدمت البطابة بعض الوسائل للمعينة من البطابكت والمصور الملوقة والتماريات التعليمية مع جهاز العرض المتوى لى تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذى ساعد لى جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعالة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، فى سبيل علاج الصعوبة الخاصة بالنتاج جعل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات مقوامة ملونة تصوى جملاً اسمية وفعلية تعرض على التلاميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عى أحداث متعددة ليحير عنها التلميذ بجملاً اسمية، وفعلية، أما النشاط الأخير فلا تم استخدام جهاز عرض الشفافيات لعرض فقرات كاملة يستخرج منها للتلميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها فى بطاقات يصاص توزعها عليهم لباحثة. وبذلك تمتددت وتوسعت الوسائل للمعينة لى علاج الصعوبة الوجدية، بحيث يتم مخالطة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما يساعد على زيادة فعالية الأنشطة فى علاج صعوبات الجلب للنحوى.

كما يمكن تصور هذه النتيجة فى ضوء استراتيجيات التريب لتي اتبعتها الباحثة، حيث أصبحت لى عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، ولتى تتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة لى مواقف مختلفة ، حيث كانت لتتشبعهم بمادة مسكرة حتى يستطيع التلاميذ استخدام جمل متكاملة الأركان ، مع استخدام الاستفهام لى المناقشة بين لباحثة

تفجج الدراسة وتفسيرها

وكل تلميذ مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوي ، إنجليزية وطبيعية
وهذا ما كانت تقوم به الباحثة مع كل تلميذ .

ويمكن أيضاً لتفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام قانون ثلاثة ، الأخرى
في علاج صعوبات التعبير التفهيمى، حيث تضمن البرنامج استخدام فن القراءة
في أنشطة ، حيث كان كل تلميذ يقوم أولاً بقراءة من خلال جهاز عرض
الشذائيات بعد مساعدتها من الباحثة، وكذلك استخدام فن الكتابة، حيث تم توزيع
ورق أبيض وأقلام على التلاميذ لاستخدامها في كتابة ما توصل إليه كل تلميذ
من خلال الفقرات المعروضة على جهاز عرض الشذائيات ، وبذلك تم الجمع
بين فنون الاستماع، والقراءة، والكتابة في علاج صعوبات فن الترفع للغة ،
وهو التعبير التفهيمى، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تتلصق وتعالج من خلال اللغة،
وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها .

كما تضمن البرنامج تنويعاً للمثيرات وتميزاً مستمرا مواد كان مادياً أو معنوياً
الأمر الذى كان له دور بالغ الأهمية في زيادة الكثرات ودافعية التلاميذ وإثارة
روح المنافسة بينهم للوصول على هذه المعززات، مما أدت إلى إثراء أنشطة
البرنامج وزيادة فعاليتها في علاج صعوبات التعبير التفهيمى في جانب النحوي ،
وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل صعوبة أثر بالغ في نجاح
البرنامج في العلاج حيث كان يقدم في كل نشاط حوالي عشر مفردات استلزم
للتدريب على الصعوبة، هذا بالإضافة إلى علاج نفس الصعوبة من خلال
تسليطين آخرين يتضمن كل منهما نفس العدد أو أكثر من المفردات، مما أدى
إلى إتقان المهارة القوية لدى التلاميذ ، وبالتالي تخطي الصعوبة التي تحصل
نوع أداء هذه المهارة .

كما نعلم هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التي يتم التدريب عليها، حيث تصمم البرنامج استراتيجيات الطريقة المولفية لتعليم اللغة، وهي الطريقة القائمة على المنتج التركيبي، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التركيبات اللغوية الأساسية، وكذلك نماذج من الجمل المفترجة في التدريب حسب التقدم في المستوى المطلوب، حيث يتم التدريب على هذه التركيبات من خلال الجمل، والكلمات في شكل نماذج جيدة التركيب، والتي تم عرضها من خلال جهاز عرض الشففيات، حيث اعتمد التدريب من خلال هذه الاستراتيجيات على كل من قصص المكتوب والمفرد، الأمر الذي زاد من كفاءة التلاميذ عند الدراسة ومستوى أدائهم في الجانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه. وقد أسهمت الأمور السابقة في تحسن مستوى أداء التلاميذ المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي في جانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه مما يشير إلى فعالية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانب النحوي.

العرض الثالث:

ينص العرض الثاني على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بالاعتماد الفروية لكل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا العرض تم استخدام اختبار التفاضل عن دلالة فروق في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

تكنيك الدراسة وتفسيرها

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي لكل.

المؤشرات الإنصافية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	التجريبية	٢٦	١٠٠٩	١٠٦٤	١٠٠٩	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٥٠٥٧	٢,٢٣		

من الجدول (١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بين متوسط درجات القياس القبلي للتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' للكشف عن

دلالة فروق في استخدام كلمات مادية لميلق الموضوع بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة والجدول (١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة t للفروق بين متوسط درجات القياس البدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام كلمات مناسبة لميلق الموضوع

مستوى الدلالة	قيمة t	ع	م	ن	المجموعة	لمؤشرات الإحصائية
٠,٠١	٨,١	١,١٧	٨,٣	٢٦	التجريبية	تصعوبة في استخدام كلمات مناسبة لميلق الموضوع
		٢,٠٧	٤,٦٦	٠	الضابطة	

من الجدول (١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية صر مستوى (٠,٠١) في استخدام كلمات مادية لميلق الموضوع بين متوسط درجات القياس البدي لتلائم المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

الفرض الفرعي الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلائم المجموعة الضابطة في القياس البدي لصالح متوسط درجات تلائم المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة والتفسير

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار 'ت' لاكتشف ص دلالة الفروق في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠) قيمة 'ت' للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان

مؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى دلالة
لتصوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٥	١,١٧	١٠٠,٠	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	١,٩	٢,٠٧	١	

من الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

يتضح من الجدول (١٨) . (١٩) . (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ص مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بأبعاد من استخدام كلمات مناسبة للموضوع و إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف ابن جني للغة حيث عرفها بأنها "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" فالأغراض هي المعاني والدلالات ، فاللغة الحقيقية من استخدام اللغة هي توصيل المعنى ، ومن غير ذلك ان تكون هناك لغة حقيقية ، فالكسب الأطفال للأصوات والتركيب لقنوية لا يعنى اكتساب اللغة وإنما ينبغي أن يمتد هذا الاكتساب للمعنى ، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، وكذا ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب ، فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط ، وإنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذ ضمن السياق اللغوي ، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه . وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة معانيها وبنيتها التركيبية.

فالجانب الدلالي إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب لغة ، والعلمية للنسوى من استخدامها ، فإذا كفت الغاية من تعلم اللغة هي تلبية فترات المتكلم على التحدث فإن هذه الغاية تتحقق من خلال إنتاج موضوع متكامل الأركان، مع استخدام كلمات مناسبة لسياق هذا الموضوع ، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفرق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

و يفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء استراتيجيات التدريب على أنشطة البرنامج . فقد اتم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، حيث تم اختيار مجموعة

من النصوص القوية المتكاملة والمباشرة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هيئة الدراسة ، وتم صياغتها بحيث تتألف من مجموعة استخدام كلمات مناسبة لمبادئ الموضوع ، بحيث يعرض النص في صورة متكاملة ثم تحلل منه مجموعة من الكلمات الرئيسية التي تؤثر في فهم الموضوع ، ثم يدرج التلاميذ على كيفية استنتاج الكلمات الدالة ووضعها في المكان المناسب له ، وقد أكتسب هذا الأسلوب تلاميذ المجموعة التجريبية القدرة على التفكير فيما يجب أن يتضمنه الموضوع من كلمات مناسبة له

ويرتبط بذلك معرفة أن عملية إنتاج اللغة في جوهرها هي عملية تحليل دلالي يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع، من خلال ربط بين الكلمات وسبقها المعطوح في الموضوع ذاته ، وهذا ما توافر قس الأنشطة للبرامج لإنتاج لغة لم يكن مقصوداً على فهم واستخدام الكلمات المعربة فقط ، بل تعدى ذلك إلى استخدامها في سياق النص للقوى ، وبين دلالات الألفاظ المنصرفة فيه ، الأمر الذي أسهم في فهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عنده القدرة على استخدام الدلالية المنصرفة في الموضوعات التي طرحت بالبرنامج ، بما أثر في فهمهم للكلمات التي يجب أن تتضمن في سياق أي موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية التي قدمت لمعالجة الصعوبات القوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل التطورية التي يمكن أن تسهم في تعزيز المفاهيم والمعارف القوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام هذه القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرونة حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات للتلاميذ من تشويق وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأشكال لمروية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني والعلاقات اللغوية داخل الكلمات الجديدة وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل في سياقات جديدة ويساعد أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة ، ولأهمية هذه العوامل التنظيمية فقد تم تضمينها في البرنامج العلاجي لتصويبات التعبير الشفهي ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل التكامل بين القنون اللغوية من قراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفهي في معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق في شكل متكامل للموضوع الأمر الذي أسهم في رفع أداء التلاميذ لمجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

وإذا كان التفرقت القننى والتربوى يؤكد على ضرورة تنوع المواد اللغوية للتلاميذ وتوأكب حاجات المتعلمين فقد كان لتنوع المواد اللغوية في برنامج الدراسة أثر كبير في زيادة مستوى أداء المجموعة التجريبية في الجانب الدلالي للتعبير الشفهي ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة في مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة في تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الأنطاني وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والبيئية مثل: التلوث البيئي ودير القيل والقلم وغيرها من الموضوعات، مما كان له بالغ الأثر في إثراء التدريبات بالفاظ وتركيب في مجالات مختلفة ومتنوعة بالشكل الذي يتواءم مع احتياجات التلاميذ . إذ أن تنوع فرص التعبير من خلال الموضوعات المختلفة قد ألقى القنوة اللغوية لدى التلاميذ لدى صعوبات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات في سياقات محددة .

نتائج الدراسة والمصوح

وإذا كانت حاجات المتعلمين واهتماماتهم من الأهمية التي يجب أن ينظر في صونها أي برنامج ، ففي برنامج الدراسة الحالية قد راعي اهتمامات المتعلمين والمتعلمين في إعطاء المتعلم الحرية في التعبير الشفهي ، فقد تركت لهم حرية التفكير في بعض الموضوعات التي يمكنهم التحدث فيها ، وقد أدى ذلك إلى تشجيع المتعلم على طرح مجموعة من الموضوعات القيمة التي يحثون للتحدث عنها مما كان له إسهام كبير في استكشاف كلمات مناسبة لسياق الموضوع الذي يريدون التحدث عنه وكذا في محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بنمو الدافعية والتي تولد الرغبة في التعلم ، حيث راعي البرنامج ذلك في أنشطته ، فقد كانت الباعثةثير دافعية المتعلم للتحدث وتصميم للمشاركة في أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم في الحياة ولأن كانت بسيطة ، مما كان له أثر بالغ في اشتراك المتعلم في أنشطة البرنامج في أثناء التحدث عن هوياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذي جعلهم يحثون شفويا بشكل جيد مراعين في تلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما ارتبطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسة للجانب الدلالي كاختيار الكلمات المناسبة لموضوع البرنامج وكذا التفكير على الجوانب التي تكمل الموضوع من خلالها كاستخدام مقدمة مناسبة وترتيب الأفكار بشكل سليم وكذلك لفتت الموضوع بفترة ملائمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التي كانت تقدم للمتعلم والتي كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفقاتيات بالشكل متوحد وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التي كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التي تستخدم فيها التلميذ كقراءة

والكتابة ، حيث أدى هذا التنوع إلى زيادة كفاءة التلاميذ لدى صعوبات التعلم
هذه الدراسة في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة
لتسليق

و تفسر هذه النتيجة في ضوء تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ،
المستخدم الأسلوب المشرح في عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ
لهذه الترتيبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو عائق ، فسي سهيل
للتدريب على استخدام كلمات مناسبة لسليق الموضوع ثم للتدريب أولاً من
خلال عرض موضوع قرأ في يقرأ التلاميذ من خلال شرائح العرض بعد أن
يسمعو فقراته من البادئة ويقتحموا معانيه جيداً ، ثم يخفى عن أعينهم ،
ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى ، ثم يطلب
منهم إكمالها ، وفي النشاط التالي يتم التدرج إلى موضوعات محذوفة منها
كلمات رئيسية تؤثر في المعنى ويقلب منهم إكمالها ، وذلك كله دون التعرض
لنفس متكامل كما حدث في النشاط الأول ، وفي النشاط الثالث يتم التدرج إلى
جمل منفصلة في معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعنى
المختلفة كما يتطلبها السياق وبالتالي يؤدي هذا التدرج إلى إتقان الأنشطة
العامة بهذه الصعوبة الأمر الذي ساهم في حلها.

لما بالنسبة للتدريبات الخاصة بالصعوبة في إنتاج موضوع متكامل
الأركان فقد سار التفكير فيها ما بين السهل والصعب حيث تناول النشاط الأول
فقرت متكاملة تعالج موضوعات مقروعة يتم التدريب عليها باستخدام جهال
العرض المتحرى حيث يتناول فيه التلاميذ مع البادئة الأفكار عن القائمة وترتيب
الأفكار الرئيسية الموضوع والفقرة للباحثة تمنع لما يقوله التلميذ ثم تعلق

نتائج الدراسة وتفسيرها

عليه ونقترح اقتراما جديدا له مما أدى إلى إثراء النشاط وفعايته في علاج الصعوبات اللغوية ، ثم تدرجت الأنشطة للتعبير عن قصة مصورة ، حيث يمرض على التلميذ قصة موزعة أمدافها على بطاقات تمر كل بطاقة عن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضها البعض لتعبر عن قصة متكاملة ، لها مقبلة ، وأحداث متصلة ، وخاتمة مناسبة مع التأكيد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لمسياق الموضوع والتي تنمى المعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير في علاج صعوبات الجانب اللغوي ، حيث تركزت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالتكلمات المناسبة دون شمار التلميذ بأنه يتحدث بصورة خطأ مما أكد التلميذ بالقدرة في نفسه وقدراته على التعبير باستخدام كلمات مناسبة للمسياق مع إنتاج الموضوع في شكل متكامل ، ثم تدرجت الأنشطة لتصل إلى أعلى مستوى مطلوب من التلميذ في وصل إليه في التعبير الشفهي ، حيث يحلى التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مرارياً كل ما تم الترتيب من قبل ، ومما هو جدير بالفكر أن ترك الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذي يحبه للتحدث فيه أثر كبير في إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو وبما زاد من كفاءة التلميذ لمجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن القصة تعد من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه . وذلك لما يتمتع به هذا الفن من استغارة أو حيز للمشاعر وهو ما تملبه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث ووقائع مثيرة تجعل التلميذ يتفلسف عليها بكامل وعيهم وإدراكهم ، وقد تم تضمين هذا الفن في برنامج الدراسة ، حيث تعد القصة من

الوسائل الناجحة في التربية القوية للأطفال بشكل عام وفي علاج صعوبات التعبير اللغوي على وجه الخصوص حيث إنها من التلحمة النفسية لمشهورهم، وتلد انتباههم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن التلحمة التلمية تسمى لديهم الفكر والخيال ، وتوسع ثقافتهم ، وتستثير دوافعهم للتعلم ، كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً في تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابات لغوية متحدة ومكثوة ، كما أنها تثير التشويق لمعرفة مقدماتها وإحداثياتها ونهاياتها ، إذ إنها تتضمن عناصر رئيسية ، ولأجل تلك تضمن ليرسلج بعض الأنشطة القصصية في شكل روائي مكتوب مرة ، وفي شكل مصور مرة أخرى ، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدماتها وإحداثياتها ونهاياتها ، حتى أن بعض التلاميذ قد استلهموا الأسلوب القصصي لقمعت الأبحاث باختبار ومن القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ ، وتم توجيههم أبحاثها ثم حكواها أمام زملائهم ، ملقحين في تلك بالألوان الأساسية للموضوع واستخدموا كلمات مناسبة لسياقه.

المراجع
العربية والأجنبية

أولا : المراجع العربية

- ١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الأزهر .
- ٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الثالثة في السלב لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الأزهر .
- ٣- أحمد زكي صالح (١٩٧٨) : كراسة تطبيقات اختبار لنگوا للمصور . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٤- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) : تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٥- أحمد هائلة (١٩٨٠) : نظم النفس الفسيولوجي ، الطبعة الخامسة ، القاهرة : دار المعارف .

- ٦- أحمد فوزي عليان (١٩٨٨) : بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٧- أحمد فوزي عليان (١٩٩٢) : المهارات اللغوية : ماديها وطرائق تدريسها، الرياض: دار العلم للنشر والتوزيع.
- ٨- أنسي محمد قاسم (٢٠٠٠) : مقدمة في سيكولوجية اللغة. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.
- ٩- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ص ٢٧، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٠٣ - ١٧٩
- ١٠- بشينة محمود محمد (١٩٩٩) : فعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحواري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١١- تيسير منقح الروحيم (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع التراجع خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الجذبات

العاصمة، وستر القديسات نكريبه، القاهرة : دار الفكر

العربي.

١٣- جمال مطلق مصطفى (٢٠٠٠) : أساليب صعوبات التعلم، عمان

: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤- جمال مصطفى العوسى (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتنمية مهارات

بعض مجالات التعبير القشرى لدى طلبة المرحلة

الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية

التربية، جامعة طنطا.

١٥- جمال مصطفى العوسى (١٩٩١) : برنامج لتنمية بعض مهارات

التحدث، وأثره على الاستماع الهلطف لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة،

كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- جمعة سيد يوسف (١٩٩٨) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى،

الطبعة الثانية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر

والتوزيع.

١٧- جونيث جرين^٢ (١٩٩٣) : علم اللغة النفسى : تشرميسكى وعلم

الفن، ترجمة : مصطفى التوتى، القاهرة : البيئة

المصرية العامة للكتاب.

- ١٨- جون لوبول (١٩٨٥) : نظرية الترميز اللغوية، ترجمة وتعليق :
حلي خليل، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٩- هشام البهنائي (١٩٩٤) : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث
النفسي الحديث، القاهرة : مكتبة الفتاة العربية.
- ٢٠- حسن حسين ليتون (١٩٩٧) : التربية : رؤية في طبيعة المفهوم،
القاهرة : عالم الكتب.
- ٢١- حسن حسين سليمان قوة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومولف
تطبيقية في تعليم اللغة العربية والفن الإسلامي،
مجلة لتربية، العدد ٢٦، لسنة ٨ يوليو ١٩٩٨،
تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة
التربية - دولة الكويت.
- ٢٢- حمدي عبد القادر حصر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة
العربية في المرحلتين : الإعدادية والثانوية، الإسكندرية
: المكتب العربي الحديث.
- ٢٣- حسين الشربيني، وحمدي محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) :
علم النفس التنموي للمستوى الثاني، (برنامج تأهيل
معلمي المرحلة الابتدائية الأهلية للمستوى الجامعي
- الإدارة المركزية للمعاهد الأهلية بالاشتراك مع
كلية التربية - جامعة الأزهر).

- ٢٤- حنفى بن عيسى (١٩٨٠) : مجلدات في علم النفس القوي ، ط٢ ،
الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .
- ٢٥- خالد فاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات التحدث لدى
أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير ، غير
منشورة كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ٢٦- خيري القفازي ، بدير هجاج (١٩٩٨) : لكتاب القيم القرائي :
كراسة للتعليمات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٧- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج لتدريس اللغة العربية بالتعليم
الأساسي . القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٢٨- رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية
في التعليم العام : نظريات وتجارب . القاهرة : دار
الفكر العربي .
- ٢٩ رويوت سونسو (١٩٩٨) : علم النفس السرقي . ترجمة : محمد
نجيب القصيرة وآخرون ، القاهرة : مكتبة الأنجلو
المصرية .
- ٣٠- زكريا سماعيل (١٩٩١) تطبيقات لتدريس اللغة العربية ،
الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٣١- زيدان أحمد السرطاني ، كمال سالم حوسنم (١٩٨٧) : للمعالم
لكتابة ومطوياً : لخصائص وأساليب تدريسهم .
قرايتم : دار عالم الكتب .

- ٣٢- زيدان السمرطاني وعبد العزيز السمرطاني (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنفسية، مترجم، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٣٣- زهير محمود شفيق (٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل ، الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٣٤- سامي محمود عبد الله (١٩٩٦) : اكتساب اللغة الأم من منظور اللسانيات الحديثة، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٤٥، ص من ١٥٧-١٩١
- ٣٥- مرجيوس ميوني (٢٠٠١) : التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- ٣٦- سعيد عبد الله لافي (١٩٩٤) : الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي تشخيصها ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- ٣٧- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض المصانير المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٣٨- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : معمولات للتعليم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : ثمنية صلوات اللهم القوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمشكلة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٤٠- صبحي عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات التحدث لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي : دراسة تشخيصية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤١- عبد الحليم محمود السيد ، شاهر عبد الحميد ، محمد نجيب ، جمعة سيد عبد الطيف ، معتز سيد ، مهيوب فهم (١٩٩٠) : طرح الفحص السليم ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة غريب .

٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تحليل عملية التكلم وبعض دلالاته التطبيقية ، طرح الفكر ، المجلد المشرقي ، العدد ٣ ، ص ٦٥-٦٧ .

- ٤٤- عبد العزيز الشافعي (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام :
خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض :
 مكتبة الصلوات الذهبية.
- ٤٥- عبد العظيم إبراهيم (١٩٨١) : الموجه القوي لدرسي اللغة العربية .
 الطبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف.
- ٤٦- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩) : أسس لتدريس العربية بين
النظرية والممارسة : المرحلة الأساسية العليا .
 القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤٧- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٣) : تقويم منهج التدريس بالمرحلة
الإعدادية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية
 التربية، جامعة المنصورة.
- ٤٨- عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٢) : علم اللغة لنفسه . الرئيس ،
 صالحة شتون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٤٩- عبد الناصر كهنس عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد
المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي
صعوبات التعلم بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .
 رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة
 المنصورة.

- ٥٠- عبد الهادي عبيد، فروق السيد عثمان (١٩٩٥) : ميكولوجية
النراية، القاهرة : دار المعارف.
- ٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : ميكولوجية التعلم بين النظرية
والتطبيق، طنطا : المكتبة القومية الحديثة.
- ٥٢- عبيد القاجي (١٩٧٧) : التحرر العربي والنفس الحديث : بحث في
المنهج، الإسكندرية : مطبعة دار نشر الثقافة.
- ٥٣- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقترح للغة العربية في
الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم
الأساسي في ضوء قانون اللغة، رسالة ماجستير، غير
منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- ٥٤- هرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التعبير الشفهي
لدى تلاميذ الصف الثالث الإصدي باستخدام بعض
استراتيجيات ما بعد المعرفة، رسالة ماجستير، غير
منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٥٥- هجلة عبد المصمود يوسف (١٩٨٧) : تنمية بعض مهارات التعبير
التحريري والوطني لدى طلبة الصف الأول
الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية
التربية، جامعة الزقازيق.

٥٦- فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص
الإنشائية لدى نوى صعوبات التعلم من تلاميذ
المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، العدد
الثاني، من ص ١٤٥-١٩٩

٥٧- فتحى يونس، محمود قنافة، ورشدي طهية (١٩٨٧) : تلميم
لغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة : مطابع
الطوبى.

٥٨- فيصل محمد خير الزرك (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من
تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة
دراسة مسحية -تربوية- تأليف- مجلة رسالة الخليج
العربية، الرياض. العدد الثامن والثلاثون، من ص
١٢٦-١٣٧ .

٥٩- قطران أحمد القناهر (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم، عمان: دار وائل
للنشر والتوزيع.

٦٠- كاظم وثى أفا (١٩٨١) : علم النفس التربوي، بيروت : دار
الأنقى.

٦١- كريمان بنير، وإيملى صافى (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية
للطفل، القاهرة : عالم الكتب.

- ٦٢- كريمان حوضه مقلد، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات السوء - كما يقرأها المعلم - لدى التلاميذ العائدين ولدى صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بالقاهرة ، العدد ٢٤، ج٢، ص من ٧٦-١٤٥ .
- ٦٣- كمال سالم سيمسك (١٩٨٨) : الفرق بين العربية لدى الصائين والصائين : الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- ٦٤- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والناحية ، ترجمة : زيدان السمرطوى، وعبد العزيز السمرطوى : الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- ٦٥- لندا مارجروف، وجيمس بوكوت (١٩٨٨) : التقويم في التربية الخاصة : التقويم التربوي ، ترجمة : عبد العزيز السمرطوى، وزيدان السمرطوى، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- ٦٦- ملوك ويشل (١٩٨٤) : التصنيف الآفة ، ترجمة كمال بكداش ، لبنان : مؤسسة للجامعة للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٦٧- محمد قبيلي وعبد المجيد الشواكي ونيل محمود، وعبد الحافظ الشبيب (١٩٩٢) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مسحية ، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٧٠، ص من ٧٩-٣٥٩ .

- ٦٨- محمد رفقي حوسني (١٩٨٧) : ميكولوجية اللغة والتنمية للغة العربية
لنائل الريانتي • الكويت : دار القلم.
- ٦٩- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد
المهارات اللغوية في لغوة ٤ اللغة العربية • الكويت :
دار القلم.
- ٧٠- محمد هاشم هجاشي (٢٠٠٣) : ميكولوجية الألفبسال ذوي صعوبات
التعلم : دراسة حصفورية مقارئة لبعض حصائص
الشخصية في مصر ودولة قطر • رسالة دكتوراه غير
مفورة كلية الآداب جامعة عين شمس.
- ٧١- محمد عبد الرؤوف قشبح • ومحمد شوقي عطوة (١٩٩٥) .
التحليل اللغوي : مكوناته ومفاهيمه وتنمية
مهاراته • دبي : وزارة التربية والتعليم.
- ٧٢ محمد علي حسن، وفائز محمد عبد (١٩٩٦) : المنحل إلى صعوبات
التعلم • رسالة البعثة السجاد السامع وللاكتور، عمل
من ص ١٩-٢٧ .
- ٧٣- محمد علي كامل (١٩٩٧) : بروفيلات "التحكم الذاتي والتوافق
النفسي" لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والمعادين
من كليات بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة
من منظور سيكوفسولوجي • مجلة كلية التربية
جامعة طنطا، من ص ٢٨٥-٣١٢

- ٧٤- محمد عبد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى
الرشد - ج١، الكويت : دار الفهم.
- ٧٥- محمد عبد الدين اسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣) : مبادئ
وكسار لنكاه الأطفال، كراسة التعليلات، ط١،
القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٦- محمد مصطفى النجيب (٢٠٠٠) : الترويق بين نوى صعوبات التعلم
والقائمين في بعض السمات الشخصية من طلاب
الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد
٣٤٤، ص١٧٣-٢٢٧ .
- ٧٧- محمود رشدي خليل، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة
العربية والتربية البدنية، القاهرة : دار الثقافة والنشر
والتوزيع.
- ٧٨- محمود فهمي حجازي (١٩٩٣) : البحث اللغوي، القاهرة : مكتبة
عريب.
- ٧٩- محمود كامل النفاذ (١٩٩٩) : تعليم الإصغاء والتكلم، الكويت :
مركز البحوث التربوية لدول الخليج.
- ٨٠- مصطفى حمودة (١٩٩٧) : نظام الإزاحة والربط في تركيب الجملة
العربية، القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر.
- ٨١- مصطفى خليل الشرفاوي (١٩٩٨) : التدريس التام،
القاهرة : مطبوعات جامعة الأزهر.

- ٨٢- مصطفى رسلان (١٩٨٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
القاهرة : دار الكتب القومية .
- ٨٣- مصطفى فهمي (١٩٧٥) : أبواب الكلاص . الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة مصر .
- ٨٤- مصطفى فهمي ، محمد ظنم (د . ت) : التعليم الجنتلج البصري الحركي - لذاريل بلانر جنتلج القاهرة : مكتبة للنهضة المصرية .
- ٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : حلاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصوريات التعلم لدى ثلاثي المدرسة الابتدائية . مجلة التربية المعاصرة ، العدد التاسع ، ص ٢١٢-٢٥٠ .
- ٨٦- علي إبراهيم إسماعيل الفيلودي (٢٠٠٠) : تدنية فنيات الحوار وتدبيره لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٨٧- موفق العمدة (٢٠٠٢) : علم نفس اللغة : من منظور معرفي . الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- ٨٨- ميشال زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالي في التواصل اللغوية والتدريسية . مجلة الفكر العربي المعاصر ، بيروت : مركز الإنماء القومي ، ص ١٢-١٨ .
- ٨٩- نادية علي مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تدنية بعض

المهارات اللغوية والاتجاهات اللغوية لدى تلاميذ
العلاقة الأولى من التعليم الأساسي- رسالة دكتوراه،
غير منشورة كلية التربية، جامعة طنطا.

٩٠- تاريمان رفاهي ومحمود عوض الله (١٩٩٣) : دراسة لبعض
خصائص الشخصية الموروثة للتلاميذ ذوي صعوبات
التعلم - مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، لعدد
الأول، المجلد الثاني، من ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١- ناهي خرماء طلي حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها،
مجلة عالم المعرفة، العدد (١٢٦)، الكويت، المجلس
الوطني للثقافة والفرن والأدب.

٩٢- نجلاء أحمد المصطفى (٢٠٠١) : مستويات إتراك مستوى اللغة العربية
في المرحلة الإبتدائية لطبيعة تعليمي تعلم اللغة وتعليمها
في ضوء التوجهات الحديثة تعلم نفس التعرف، رسالة
ماجستير، غير منشورة كلية التربية، جامعة
الإسكندرية.

٩٣- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : علم النفس اللغوي، ط٣، القاهرة :
المكتبة الأكاديمية.

٩٤- يوسف الحمادي، ومحمد إسماعيل الفار (١٩٨٤) : التدريس في اللغة
العربية، الرياض: دار المريخ للنشر .

قائما المراجع الأجنبيمة

- 95- *Abrahamsen, E.P. & Shelton, K.C. (1989):* Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569 – 572
- 96- *Anderson, P.L. (1982):* A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6, Pp. 359-362.
- 97- *Andolina, Charlene (1980) :* Syntactic Maturity and Vocabulary Richness of Learning Disabled Children at Four age Levels. Journal of Learning Disabilities, Vol. 13, No. 7, pp. 27 – 31
- 98- *Bryan, Tamis H. & Bryan, Games H. (1986):* Understanding Learning Disabilities, 3rded. California: Mayfield Publishing Company.

- 99-*Catts ,Hugh (1986):*Speech Production Phonological Deficits in Reading Disordered Children.
Journal of Learning Disabilities, Vol. 19,
No. 8, pp. 505 – 509.
- 100- *Coleman , Jant (1988) :* Oral story Making Experiences
to improve the Oral Language
Proficiencies and Sense of Story of Fourth
Grade Remedial Reading students.
ERIC,ED-216358
- 101-*Donn, B (1980):* Oral Expression through Visuals. In:
Louis Donald Toefl Anthology
Washington, PP. 60 - 68.
- 102-*Dunlap, Linda (1997):* An Introduction to Early
Childhood Special Education, Boston:
Allyn and Bacon.
- 103-*Ediger, Marlow (1999):* Oral Communication Skills in
the Rural School, U.S.A. Missouri,
Education Resources Information Center.

- 101- Fox, Richard (1998) : Thinking and the Language Arts.
In: Williams Hurden (ed) Thinking
through the Curriculum. Great Britain :
MPG Book Ltd.
- 105- Frant , barbara ; Levine , Harold & Master,
george(1993): Conversational Roles of
Children with Developmental Delays and
their Mothers in Natural and Structured
Situations. Journal of American on Mental
Retardation. Vol.97, No.4, pp 419-429.
- 106- French, Lucia & Kimpak, Messak (1995): Young
children's Play Dialogues with Mothers
and peer's. Children Language, vol 8 .
PP: 55-65.
- 107- Goan, Felicia (2001) : A study of Oral and Written
Expression Abilities of Adolescents with
Learning Disabilities. Thesis submitted to
the Faculty of the Firaduate school of
Education and Psychology of Touro
College, New York.

- 108- Goldstein, Barbor; Come, Harris; Kathleen c. & Klein, Diane M. (1993): Assessment of Oral Story telling Abilities of Latino Junior High School Students with Learning Handicaps. Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No. 2 , pp.138-178.
- 109- Gross, Jeanne (1996): Special Education Need in the Primary School: A practical Guide, 2nded, Buckingham: Open University Press.
- 110- Hallahan, Daniel p. & Bryan, Games, H. (1981): Learning Disabilities. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education New Jersey: prentice-Hall, Inc, Pp. 141-161.
- 111- Hammil, D.D. (1993): A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp 293-310.

- 112- *Hammill, D.D. (1990): On Defining Learning Disabilities:an Emerging Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83*
- 113- *Humphries, Tom;Koltun, Hadley;Malone,Molly& Roberts, wendy (1994): Teacher - Identified Oral Language Difficulties among Boys with Attention Problems Journal of Development and Behavioral Pediatrics, vol.15, N. 2, pp 92 - 98*
- 114- *M.C.Reynolds&M.Amscrow (1994): Children and Youth with Special Needs. in Torsten Husen & Neville Postlethwaith (eds) Internat.onal Encycklopedia of Education, Vol. 2,pp.719-722..*
- 115- *Jordan, Daler (2000): Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida : Krieger Publishing Company.*

- 116- *Kamhi , Alan G.; Gatts , Hugh w . & Mauer, Daria .(1990): Explaining Speech Production Deficits in Poor Readers . Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 10, pp. 75-79*
- 117- *Kearney, C.A. & Drabman, R.S. (1993): The Write – Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No.1 , PP. 52 - 56.*
- 118- *Lan, Susan E. & Lewandowski ,Lawrence (1994): Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Psychoeducation Assessment, Vol.12, N. 2, pp 142-153.*
- 119- *Luster, Carl (1989): The Frame Game: A Flexible Conversation Activity. Paper Presented at The California Teachers of English to speakers of others Languages conferenes, Long Beach, CA, April, 20-23.*

- 120- *Mangiel, John N., Stale, Nancy K. & Willhid, Games* (1984): Teaching Language Arts: Classroom Application, New York: McGrow – Hill, Inc.
- 121- *Margo ,Mastropier & Scruggs, Thomas* (1997): Effective Instruction for Special Education . Boston : Little,Broun Company .
- 122- *Muthions, Debra A.* (1988): Communicative Competence of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities Vol. 21, N. 7, pp. 437 441.
- 123- *McCord, Jill & Haymes, William* (1988): Discourse Errors in Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, PP. 238-242.

- 124- *McCormick , Linda & Schine , Flebusch* (1981). Language and Speech Disorders. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prentice - Hall, PP 530-545.
- 125- *McDonough, Steven. H. (1983) : Psychology in Foreign Language Teaching*. London . George Allen and Unwinhd.
- 126- *McFarland, Jacqueline & Shepard, Tert (1995): Oral and Written Composition of Students with Learning Disabilities in Content Area Science. Journal of Learning Disabilities*, Vol. 6, N.1, 13-17.
- 127- *McLean, James& McLean, Lee. E. (1999) : How Children Learn Language*. California : Singular Publishing Group.
- 128- *Mercer, Cecil. D. (1991) : Standards with Learning Disabilities*. New Yourk : Macmillan publishing.

- 129- *Moore, Kenneth D. (1994): Secondary Instructional Method*, New York: Brown and Benchmark publishes.
- 130- *Polloway, Eduard A., Pathon, James R., Sapyne, James S. & Payne puth A. (1989): Strategies for Teaching Learners with Special Needs*, Columbus : Merrill publishing Company.
- 131- *Richards, Tack & Rodgerds, Theodore (1995): Approaches and Methods in Language Teaching* . Cambridge: University Press.
- 132- *Roth, Froma P. , Spekman, Nancy J. and Fey , Ellen C.(1995): Reference Cohesion in the Oral Narrative of Students with Learning Disabilities and Normally Achueving Students. Learning Disability Quarterly, vol 78, pp. 25-40.*

- 133- *Ruetz, Nancy (1997): Communication Improving Reading, writing Speaking and Listening Skills In the work Place. Instructor's Guide, Work place Education, Project Alert, Wayne State University.*
- 134- *Schoenbrodt, Lisa; Kamin, Libby & Sloan, John M., (1997): Learning Disabilities, Existing Concomitantly with Communication Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No.3, PP. 261 281.*
- 135- *Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997): An introduction to Special Education A Social Systems Perspective, 2nded, Chicago : Times Mirror Higher Education Group.*
- 136- *Siegel, Ernest & Gold, Ruth F. (1982): Educating the Learning Disabled, New York: Macmillan publishing Co.*

- 137-*Smith, S.W. (1990):* Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Special Education, Vol. 24, No. 1, pp. 85-109.
- 138-*Smith, Tom E ; Finne, David M.& Dowdy, Coral A. (1997):* Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.
- 139-*Stan, S. F. & Joseph C.P. (1995):* Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, No. 11, PP 586-597.
- 140-*Tarvent , Sara G. and Ellsworth, Patricia S. (1981):* Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prentice - Hall, PP 491 - 511.

- 141- *Taylor, Martin, M. (1996): Psycholinguistics Learning and Using Language.* New Jersey: prentice – Hall.,
- 142- *Wong ,Birnice (1998): Learning about Learning Disabilities* 2nded , New York: Academic press.
- 143- *Young, Richard,(1995): Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. Language Learning* ,Vol.45, No.1, pp 3 -42.

ملحق رقم (١)

**قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة
التدريس الحكيمين**

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس بالمحكمين

م	الاسم	الدرجة الطوبى
١	أ.د/فهمى على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٢	أ.د/محمود كامل الفناكة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٣	أ.د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوى - كلية للتربية - طنطا
٤	أ.د/سيد صبحى	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٥	أ.د/حامد زهران	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية -- عين شمس
٦	أ.د/مصطفى رمضان شافى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - طنطا .
٧	أ.د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوى - كلية التربية - طنطا .
٨	أ.د/السيد السمانوى	أستاذ علم النفس التربوى - كلية التربية - طنطا .

م.م	الاسم	الدرجة
٩	أ.د/مضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - بنها.
١٠	أ.د/إبراهيم عبد القادر	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.
١١	أ.د/إسماعيل بدر	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.
١٢	أ.د/هشام الخولي	أستاذ الصحة النفسية المساعد - كلية التربية - بنها.
١٣	أ.د/عيسى سعد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للمساعد - كلية التربية - بنها.
١٤	أ.د/محمد حسانين	أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - بنها.
١٥	د/جسار منكمش	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - بنها.

ملحق (٢)

**مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في
الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية)
كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية
والدراسات السابقة.**

ملحق (٧)

مظاهر صعوبات التعبير اللفظي

أ- في الجانب الصوتي:

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.
 - ٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.
 - ٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.
- ب- على الجانب الدلالي:

- ١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكالمها الصحيح.
- ٢- الصعوبة في استخدام جنس متكلمة الأركان.
- ٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.
- ٤- الصعوبة في استخدام الصحيح للضمائر.
- ٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.
- ٦- التبالغة في استخدام أسماء الإشارة.
- ٧- الصعوبة في التمييز بين (إن) التيسية والقرية.
- ٨- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وكف أوصل.

ج- على الجانب الدلالي:

- ١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح الدال على المعنى.
- ٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.
- ٣- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.
- ٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).

ملحق (٢)

**نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير
الشفهي في الجوانب (الصوتية - النحوية
- الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر
النظرية والدراسات السابقة**

ملحق (۴)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

نسبة تكرار المعينات في الجانب الصوتي 'فونولوجي'

[illegible]

ملحق (٤)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف

الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

(صورة مبدئية)

إعداد

د. أميل عبد المنعم دكي

نصية طيبة ويهـ.....:

تقوم الباحثة بدراسة في التربية لخصص علم النفس التربوي، وعنوانها كراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى صينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والباحثة بسند إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف صعوبات التعبير الشفهي بأنها جعل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن أداء المهام الشفهية المطلوبة منهم نتيجة الاضطراب في واحدة أو أكثر من الصفات النفسية المشتملة على فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مع استبعاد العجز الناتج عن عيوب لفظية أو اضطرابات نفسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي في ثلاثة جوانب متمثلة في :

أ- صعوبات الجوانب الصوتي، وتمثل في :

١-الصعوبة في لطق الأصوات المشابهة نطقاً صحيحاً.

ب- صعوبات خاصة بالتراكيب النحوية، وتمثل في :

١-الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢-الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

ج- صعوبات الجوانب الدلالي، وتمثل في :

١-الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للميق.

٢-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد قاست الباحثة بصياغة بعض المفردات لقياس تلك الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي . ويسعد الباحثة أن تستفيد من خبرة مهاتكم في إعداد لراي في هذا الاختبار من حيث :

١-مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها إيجازياً.

٢-مدى سلامة الصياغة لغوية لمفردات الاختبار .

٣-مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي .

٤-مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار .

ولباحثة أرجو من سيادتكم التكرم بإضافة أو حذف أو تعديل ما ترواه مناسباً لي كل مفردة من مفردات الاختبار . واسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

تعليمات الاختبار

تلقى شعباً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

سيتم هذا الاختبار بمحتج جوازيب التعبير الشفهي لديك وسوف نعرض عليك بعض قصور والمعارف التي تهدف إلى التعبير عن معلوما والاستجابة لها شعباً إلى تقييم مهارتك اللغوية.

يرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التي تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط بنتاج هذا الاختبار بالحصول على لى لديك ولكنها تستخدم للبحث العلمى .

ستقدم لبلحة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة في تطبيق هذا الاختبار عليك .

والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

مفردة (١)


التياس صعوبة تطلق الأصوات المتشابهة في التعلق لفظاً
صحيحاً

تعرف هذه الصعوبة بأنها هيئ التلميذ ذي الصعوبة في قطع من تطلق
لصوت الاء والطاء والذال (مثلاً صحيحاً ، بحيث إنه يجب تطلق هذه الأصوات
بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية للتكلم، وينتج عن هذه الصعوبة
تشابهاً في تطلق هذه الأصوات مع أصوات أخرى، كأن تطلق الاء ميماً والطاء
وذاًل رياء، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإحراءات التالية :

* يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التكلم وموضع التشخيص مجموعة من
المصور والجميل التي تحتوي كلمات تتضمن أصوات الاء والطاء والذال ،

* يطلب من التلميذ تطلق الكلمات والجميل المتضمنة لهذه الأصوات تحلقاً
صحيحاً.

الممثل (٤)

مدني كراس المسودة الصغيرة مدني مداسيتي لثانية نصف الثاني الإجمالي كروي صغريات الكلام				(الاسم) _____ _____ _____	
كرو	مداسية	كرو	لا كرو	كرو	
مكتوبة		كرو			
					كراس إلى المسودة والحق الكلمة المسيرة عليها 
				وعلى الكلمة (إلى الحق)	الكلمة المسيرة حرف
				(إلى الحق)	مسيرة (إلى الحق)

المنع (1)

					نظر إلى الصورة واتمم الكلمة المبردة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	وطني التبريد
					نور	١ يا فلان فلانا ٢ يا فلان فلانا ٣ يا فلان فلانا

					نظر إلى الصورة واتمم الكلمة المبردة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	وطني التبريد
					شمال	١ يا فلان فلانا ٢ يا فلان فلانا ٣ يا فلان فلانا

لِقَبَارِ تَشْفِيهِمْ سَعَوَاتِ التَّعْبِيرِ

أنظر إلى قصيدة واثق، تلكه الصخرة عجا



1994

الكيفية المصاحبة

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{1}{2} m v^2 \right) = \mathbf{F} \cdot \mathbf{v}$$

المشقة

10

Link, Olin

Laplace

1

قال: اني انصوبه ونسبى الكعبة تصديقا خطها



وہابیہ

Laurenz, Heidi

بہارِ علی

الحمد لله

نہی

4.4. title

Language

1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 26

الملحق (٤)

[illegible]

لأخبار القوم من شعيرات القمير

أخبار إلى القوم والظن القوم القوم القوم					القوم القوم	
						
					القوم القوم	القوم القوم
					القوم القوم	القوم القوم

الملحق (٤)

مدى فهم الطالب		مدى فهم المعلم		التميز
مستوى	مستوى	مستوى	مستوى	
مستوى	مستوى	مستوى	مستوى	مستوى
				أحد يمثل هذه الخدمة بطلب صحيح
				أنتك مصر أثروت بجمعية بترعا
				وغير التسمية
				١. إذا نطق بطلب صحيحا
				أحد نطق هذه الخدمة بطلب صحيحا
				تكتب عن ليدج
				وغير التسمية
				١. إذا نطق بطلب صحيحا
				أحد نطق هذه الخدمة بطلب صحيحا
				أنت مصر خيرة وحرقة
				وغير التسمية
				١. إذا نطق بطلب صحيحا
				أحد نطق هذه الخدمة بطلب صحيحا
				تطابق بتر حصرى التسمية
				وغير التسمية
				١. إذا نطق بطلب صحيحا
				أحد نطق هذه الخدمة بطلب صحيحا
				بهرت الفلاح الأرض بالسموات
				وغير التسمية
				١. إذا نطق بطلب صحيحا


مفردة (٢) لأنّص صعوبة استنكفم جمل متكلمة الأركان

نعرف هذه الصعوبة بأنّها صيغ التلميذ ذي الصعوبة في التعلّم على استخدام الأركان الأساسية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو للجملة الفعلية (فعل + مفعول + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبثورة خالية من المعنى، ويتمّ تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلّم ، وموضع التشخيص ، مجموعة من الصور التي يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى .

يطلب من التلميذ التعبير عنها في جمل متكلمة الأركان، مع كادت لسمرة (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مادي مملوكتها لالتيا لملك لخص لالتيا لوى صعوبات التعبير		مادي لوان التاركة الصعبة			اسم: _____ رقم: _____
غير عائدية	عائدية	كامل إلى	لا ليس	ليس	
					انظر إلى الصورة و ابر حيا بعنة طية
					
					لجة الصعبة لاف لانيو التاركة لى صواب
				ولى التيا + إلى لاف لالا صواب	ولى التيا - إلى لاف خطأ

المحقق (٤)



صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية	
صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية	
صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية	
صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية		صورة الشخصية صورة الشخصية صورة الشخصية	



				انظر إلى الصورة وصور عنها بجملة واحدة	
					
				قصة الصبيحة	وصلي القصة
				ماذا تكتب في يومك	ماذا تكتب في يومك
				تعبير الصبيحة	تعبير القصة
				انظر إلى الصورة وصور عنها بجملة واحدة	
					
				قصة الصبيحة	وصلي القصة
				ماذا تكتب في يومك	ماذا تكتب في يومك
				تعبير الصبيحة	تعبير القصة

الملحق (٤)

[illegible]

الفكر لتكوين صخور التكوين

					<p>أكثر إلى الصورة و غير تلوينا بوجهة الصورة</p> 		
					<p>الخدمة للصحة</p>		<p>ويطى لتزيد</p>
					<p>الاصطلاح في التكوين</p>	<p>١ في غير</p>	<p>١ في غير</p>
					<p>تكوين للصحة</p>	<p>تكوين للصحة</p>	<p>تكوين للصحة</p>
					<p>أكثر إلى الصورة و غير تلوينا بوجهة الصورة</p> 		
					<p>الخدمة للصحة</p>		<p>ويطى لتزيد</p>
					<p>لطين لتزيد في التكوين</p>	<p>١ في غير</p>	<p>١ في غير</p>
					<p>تكوين للصحة</p>	<p>تكوين للصحة</p>	<p>تكوين للصحة</p>

				انظر إلى الصورة وعبّر عنها بجملة اسمية	
					
				الجملة الصحيحة	يعطي التلميذ
				الطبيب يكشف على المريض	١ إذا عبّر ٢ تعبيراً صحيحاً ٣ تعبيراً خاطئاً
				انظر إلى الصورة وعبّر عنها بجملة اسمية	
					
				الجملة الصحيحة	يعطي التلميذ
				الأطفال يلعبون الكرة	١ إذا عبّر ٢ تعبيراً صحيحاً ٣ تعبيراً خاطئاً

منزلة (٣)
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المنزلة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ،
وتعرف هذه الصعوبة بأنها حيز التلميذ ذي الصعوبة في التعامل عن استخدام
الأسئلة المناسبة للاستفهام وكذا صعوبة الإجابة عما يأتي عليه من أسئلة، ويتم
تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :
يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعامل وموضوع التشخيص مجموعة من
الجميل لكي تكسب إجابات عن أسئلة معينة ويطلب من التلميذ وضع أسئلة
للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه،
يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعامل وموضوع التشخيص مجموعة من
الأسئلة، ويطلب منه وضع إجابات عن الأسئلة المعروضة عليه.

الملحق (٤)

مدى قابلية المتلقي للتعبير الكتابي		مدى قابلية المتلقي للتعبير الشفوي			ملاحظات				
مستوى	مستوى	نعم	لا	غير متأكد					
					يستطيع من المتلقي الكتابة بأداة لفظية مناسبة يقدر ترتيب الجمل				
					تصحيح	يعطي التصحيح	نعم، يقدر ترجيحاً؟	1. [] لفظهم استخدموا صحيحاً	2. [] لفظهم استخدموا خطأ
					تصحيح	يعطي التصحيح	نعم عند التلاميذ في ترميز الكود	1. [] لفظهم استخدموا صحيحاً	2. [] لفظهم استخدموا خطأ
					يستطيع من المتلقي الكتابة بأداة لفظية مناسبة قد لا يعبر عن فكرة واحدة				
					تصحيح	يعطي التصحيح	نعم عند التلاميذ في ترميز الكود	1. [] لفظهم استخدموا صحيحاً	2. [] لفظهم استخدموا خطأ
					تصحيح	يعطي التصحيح	نعم عند التلاميذ في ترميز الكود	1. [] لفظهم استخدموا صحيحاً	2. [] لفظهم استخدموا خطأ

المشاعر المشددة، مشاعر التعجب

[illegible][illegible]

الملحق (٤)

اسمك: _____ رقمك: _____		جاري طرح الاسئلة الاسبوعية		من منسوبي الخلية تفضلوا الإجابة على الاسئلة التالية	
الاجابة المسبقة		بدون المسبقة		شخصية - غير شخصية	
يجب ان تكون الاسئلة من نوع: ؟		انجليز		لا انجليز	
الاجابة المسبقة		بدون المسبقة		شخصية	
نعم		لا		اجابة مسبقة	
اجابة مسبقة		اجابة غير مسبقة		اجابة غير مسبقة	
يجب ان تكون الاسئلة من نوع: ؟		انجليز		لا انجليز	
الاجابة المسبقة		بدون المسبقة		شخصية	
نعم		لا		اجابة مسبقة	
اجابة مسبقة		اجابة غير مسبقة		اجابة غير مسبقة	
يجب ان تكون الاسئلة من نوع: ؟		انجليز		لا انجليز	
الاجابة المسبقة		بدون المسبقة		شخصية	
نعم		لا		اجابة مسبقة	
اجابة مسبقة		اجابة غير مسبقة		اجابة غير مسبقة	

مفردة (٤) لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لمعنى الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق الجملة أو للموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسباق الجملة أو الموضوع، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضوع التشخيص مجموعة من الجمل لثنى تتطابق مع الكلمات المألوفة ، والتي يكملها وتم معنى الجملة .
ويطلب من التلميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة لأسباق والتي تقدم معنى للجملة.

مادى مشيبتها لتلاميذ شمس		مادى بالمرور المتابعة للصغيرة		المرحلة	
التفصيل الإجمالي لمرور					
ملاحظات					
		</			

اختبار تشخيص سموات النهر

[illegible]

مفردة (٥) لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

يهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسباق الجمل أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها: عجز التلميذ عن الصعوبة في التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمناً المقدمة، والوسط، والخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع مكتوب غير كامل المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجابات التالية:

❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتوقعة من التي ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ عن الصعوبة في التعلم أو موهله أو رغبته

❖ يطلب من التلميذ التحدث في الموضوع الذي يختار من

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

١. يومك الدراسي .

٢. ما تعلمه منك أن تتكيف من النوم إلى أن تنم نوباً .

٣. مزاياك الشخصية .

❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتمثل في ضوء الأركان الأساسية

للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .

❖ تقدر الدرجات كما يلي

يعطى التلميذ			
١	٢	٣	٤
إذا أعطى لركان الموضوع أو لم يستطع التحدث	إذا أعطى ركبتين من لركان الموضوع	إذا أعطى لركان الموضوع	إذا أتم يذكر الأركان الأساسية للموضوع

المطلوب (٤)

محتاج التصفح افضل والى الله المرجع والى الله التمسيد

[illegible]

ملحق (٥)

**النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار
تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ
ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي**

ملخص (٥)

النسبة المئوية لآراء السادة المعلمين على أسئلة اختبار تشخيص
مهاريات التعبير انشغلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
بالمصف الخامس الابتدائي

رقم السؤال	مطابقة السؤال للتلاميذ العدد الممنوع / الإجمالي		مدرسي طراز السؤال تصنيفية بعد تم التعرف إجمالي		رقم السؤال	مطابقة السؤال للتلاميذ العدد الممنوع / الإجمالي		مدرسي طراز السؤال تصنيفية بعد تم التعرف إجمالي	
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد
١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٤	١٠	٨	١٢	%١٠٠	٢٩	١٢	%١٠٠	٣	%
٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٠	١٢	%١٠٠	٣	%
٦	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣	٣١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٧	١١	%٩١,٦٧	١٢	%١٠٠	٣٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٣٣	١١	%٩١,٦٧	١١	%٩١,٦٧

(المحلل ٥)

رقم المرادف	معدلة أسعار استهلاك لصنف الفاس الأولي		معدلة أسعار استهلاك لصنف الفاس الثاني		رقم المرادف	معدلة أسعار استهلاك لصنف الفاس الثالث		معدلة أسعار استهلاك لصنف الفاس الرابع		رقم المرادف
	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	
٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٩
١٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٠
١١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١١
١٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢
١٣	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٣٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٣
١٤	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٣٩	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٤
١٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٥
١٦	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤١	١١	%٩١,٦٧	١١	%١٠٠	١٦
١٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٧
١٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٨
١٩	١١	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٩
٢٠	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٥	١١	%٩١,٦٧	١١	%٨٣,٣٣	٢٠
٢١	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٦	١٢	%١٠٠	١٢	%٨٣,٣٣	٢١
٢٢	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٤٧	١٢	%١٠٠	١٢	%٨٣,٣٣	٢٢
٢٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٨	١٢	%١٠٠	١٢	%٨٣,٣٣	٢٣
٢٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٤
٢٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٥
٥١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥١					

ملحق (أ)

**اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ
الصف الخامس للإبتدائي ذوي صعوبات التعلم
(الصورة النهائية)**

إعداد

د. أمل عبد الحسن زكي

تعليمات الاختبار

اللقى شفهياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

هناك هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك.

سوف تعرض عليك بعض الصور والكلمات والجمل والعبارات التي تهدف إلى تقييم مهارات القنوية الشفهية.

نرجو ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ،
مخرج فم هذه التعليمات التي تلي عليك قبل الاستجابة أية مفردة من مفردات
الاختبار .

لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسي لديك ولكنها تستخدم للبحث
العلمي .

سنقدم لك نسخة من التقرير لمشاركتك وتعاونك المتجددة في تطبيق هذا الاختبار
عليك .

سألأن زكري جداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

انظر إلى الصورة وعبر عما بها من كلمات



٢- قلم



١- ظرف







٤- تمثال



٣ ذيل

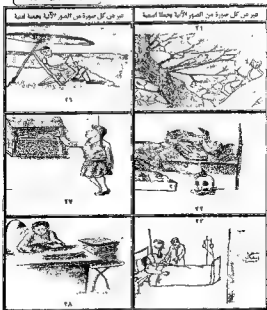


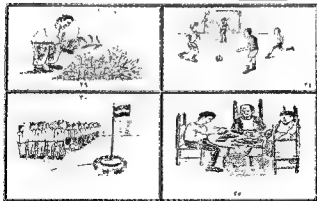
الكلاب الشجرية صويك

٦- ذئب	٥- ثور
	
٨- دلي	٧- ثعلب
	
١٠- لسان	٩- دبابه

أعد نطق الجمل الآتية نطقاً صحيحاً

١١- تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة	١٢- الكذب خلق قبيح
١٣- آثار مصر كثيرة وعريقة	١٤- النظافة مظهر حضارى للشعوب
١٥- يحرث الفلاح الأرض بالمحراث	١٦- أحب التلاميذ الأذكياء
١٧- لا تظن بالناس ظناً سيئاً	١٨- النظام سلوك حسن
١٩- الثأر زيادة جاهلية ممقوتة	٢٠- الذهب من المعادن النفيسة





أستفهم عن الحمل	أجب عن الأسئلة الآتية
الآتية بأداة استفهام مناسبة	
٣١- يقود الرجل السيارة	٣٦- أين يعالج المرضى؟
٣٢- يعيش الأسد في الغابة	٣٧- لماذا تذهب إلى النادي؟
٣٣- يأتي السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية	٣٨- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟
٣٤- نعم نجحت في الامتحان	٣٩- متى تذهب إلى مدرستك؟
٣٥- يذهب محمد إلى مدرسته ماشيا	٤٠- ماذا تفعل في المكتبة؟

أكمل الجمل الآتية بكلمة مناسبة	
٤١- يذهب التلاميذ إلى	٤٢- يقف التلاميذ في
.....ميكراالصباح
٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض	٤٤- يشرح المعلمون
الأخبار من المدرسة للتلاميذ
٤٥- يدخل التلاميذ	٤٦- يمارس التلاميذ
ويجلسون فيها في المكتبة
٤٧- يجري التلاميذ	٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم
..... العلمية في معمل العلوم	الرياضية في حصة
٤٩- ينتهي للمدرسة ليعلن	٥٠- بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب
انتهاء اليوم الدراسي	التلاميذ إلى

٥١- تحدث في أحد الموضوعات الآتية:

• يومك الدراسي
• ما تفعله • إذ أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلاً .
• هوايتك المفضلة .

ملحق (٧)

**برنامج علاج صعوبات التعبير الشفوي
لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي
ذوي صعوبات التعلم**

إعداد

د. أميل عبد الحسن زكي

النشاط الأول

نشاط قصصى

الهدف :

- استثارة دافعية التلاميذ حبة الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين في أثناء التحدث . وكذا خلق جو من الألفة والمودة بين التلاميذ والمعلمة مما يسهم في إثارة حماسهم وزيادة حماسهم بمضوار أنشطة البرنامج التالية .

الأدوات :

- بعض القصص والحكايات يقصها التلاميذ عن خير لهم في المدرسة .

الفيديو

أفلام واوراق بيضاء

مدة النشاط : ٥٥ دقيقة

الإجراءات :

- تقدم المعلمة نفسها إلى التلاميذ، وترحب بهم .
- تطلب المعلمة من كل تلميذ أن يعرف نفسه بأن يذكر اسمه - الفصل الدراسي - المدرسة التي ينتمى إليها - الوظيفة التي يشغلها في حيات .
- تشجع المعلمة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التي تزرع فيهم الثقة بالنفس فتساعدنا على خلق جو من الألفة والمودة بينها وبينهم مثل :
 - أن يقوم كل التلميذ أسلم زملائه في الفصل يقدم نفسه ويحدثهم عن هوائيه المفضلة .

- تتطلب البعثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكي إحدى الطرائف حتى يشبع في جو الجلسة روح المرح والابتسامة.
- تتطلب البعثة من التلاميذ عرض موضوع معين بميث وبنائشون إليه من طريق الحوار، وذلك للتأكد أنهم على استعداد للاستمرار في أنشطة البرنامج لتالية بنشاط ودافعية.
- تقوم البعثة باستخدام تصوير الفيديو للتلاميذ أثناء حديثهم عن الله-هم و إلهام حكاية الطرائف يرى كل تلميذ نفسه ويكون ذلك حافزاً لهم على الاستمرار في البرنامج.
- تنتهي البعثة هذا التمثيل والتثبيته على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

النشاط الثاني

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً
(ذ-ظ-ث).

الأدوات :

١-بطاقات تصور تتناول كلمات بها أصوات الذال والطاء والقاف.

٢-صمغ من البطاقات لكل تلميذ.

٣-ساعة مسجلة تطلق الصمغ للكلمات.

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم يتطلب منهم النظر في الصور،

وملاحظة ما فيها، ثم الصاق البطاقات التي تعبر عنها الصورة

يتم تشجيع التلميذ الذي يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه

هدية رمزية على سبيل المثال: أفلام، أو قطع حلوى

لتحلول الهامسة التعديف من حاور لتعرف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ




-تطلق الكلمات نطقاً صحيحاً.

سليم تتلويق القسول لعر من نطق الكلمات مسوعةً بشكل صحيح .
 - يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما نعر منه
 من كلمات نطقاً صحيحاً

التقويم :

بإمال القويم القلاميذ في علاج صعوبة نطق (د -ث-ش) في نطق
 الكلمات المتضمنة في صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفي حالة فشل التلميذ في
 النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح
 للحروف والكلمات .

تدريبات الفشار

	
<p>نظارة</p>	<p>قبيسي</p>
	
<p>يدي</p>	<p>ثلاثة</p>



جسم ذراع



ذراع



أذن



نوم

	
<p>قَدَاب</p>	<p>قَصَال</p>
	
<p>قَطَر</p>	<p>قَاذَنجَان</p>

الهدف من النشاط

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (إ-ظ-ث)
نطقاً صحيحاً.

الأدوات : بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات اللال وظاء ولثاء بحيث
تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون.
مسطرة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه النظر إلى هذه الكلمات وقرأتها
مع بيان النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ :

- أسمعك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، انظر إليها واسمق هذه
الكلمات نطقاً صحيحاً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملونة نطقاً
صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسننك الأمامية في أثناء النطق.

-يتم تشجيع إجابي ومزي للتلميذ إذا أصاب في نطق أصوات الحروف
والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من عجل وخوف التلميذ إذا فشل في
نطق أصوات هذه الحروف والكلمات.

-خطيب الباحثة من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات : مجموعة
لكلمات حرف (لثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (ظاء) ومجموعة لكلمات

حرف (الذال)، ثم تطلب منه نطق كلمات كل حرف لفظاً صحيحاً.
- إنهم تشجيع التلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ولفظها لفظاً صحيحاً.

التقويم :

يمثل تدعيم التلميذ في هذا النشاط في نطق الكلمات والحروف الملوحة
في البطاقات المقدمة لهم لفظاً صحيحاً وفي حالة فشل التلميذ في الوصول إلى
هذا المستوى تقوم الباحثة بإعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق
الصحيح للكلمات.

تدريبات النشاط

ظ	ث	ذ
لحظة	باحث	أستاذ
غليظ	بناء	تنفيذ
موظف	كثير	أخذ
نظيف	أنار	ذنب
يظن	نرو	مذهب
ظريف	عبث	ذهب
مظلم	ثمانية	ذم
ظمان	عثمان	يأخذ

البطاقات الرابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق بـ أ صحيحاً (إذ-ط-ث).

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات مطروحة تحتوي على حروف -طاء، ظاء، واذال،
- بطاقات مطبوعة لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقيقة.

الإجراءات :

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم يطلب منهم النظر إلى + . البطاقات وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها وفقاً صحيحاً وبخاصة نطق أصوات -طاء، واذال، وطاء وذلك بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية.

بالنسبة للتلميذ توجد أمامه في هذه البطاقات مجموعة من الجمل التي بها كلمات متروكة بها حروف -طاء، وطاء، واذال، فيطلب من هذه البطاقات و يطلب من محتوى من جمل :

- تتعلق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.
- يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التي بها حرف محين من الحروف الثلاثة والتي تعدده هي كائن يقل لهم :
- | | |
|--------|--------------------------|
| تتلقها | من معه جملة بها حرف ثاء؟ |
| تسلقها | من معه جملة بها حرف ظاء؟ |
| تسلطها | من معه جملة بها حرف ذال؟ |
- وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار النطق حتى يتم النطق بشكل دقيق.

التقويم :

- يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة نطقاً صحيحاً.
- لما في حالة حجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، ويتم إضافة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

تدريبات المشابهة

أنظر إلى الجمل الآتية وانطقها، ولاحظ نطق الـ **ظ** والـ **ن** والـ **ذ** في الكلمات

ظ	ن	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	انقلب حيوان ماتر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	السلالة تخط الطعام من الفساد	ذرفت العين الدموع
لا تسر في الطرق المظلمة	لشريت ثوباً ثميناً	لا تقل نفسك لغير الله

قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الآنين، والثلاثاء	أهذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطي ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالحرث	هذه نافذة، وهذا باب
الظلم يرويه الحاء	كثرت الحوادث في المدين	يتجمع الطلاب على المقاهيات

لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الدال والظاء والثاء

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الدال والظاء والثاء.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الدال والظاء والثاء.

مدة النشاط : • دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.

يطلب من التلميذ قراءة الجمل وتعليق ما بها من كلمات تطلقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة تطلقاً صحيحاً.

إذا نطق التلميذ الأصوات تطلقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالي، وإذا لم ينطق الأصوات تطلقاً صحيحاً أعيد التقريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات.

تدريبات للنشاط

الغلب حيوان مأكـر

- ينظم التلاميذ في صفوف

- ضح الخطاب في المتكرف

- يتجمع الذباب حول القاذورات

- يرلدى الولد ثوباً نظيفاً

- فى مصر آثار كثيرة وعظيمة

- لا تفتش بالأشياء الثعينة والذهبية

- لا تظن بالناس السوء

- لا تسر فى الأماكن المظلمة

- يلدوب الملح فى الماء

النشاط السادس

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التركيز
 عليها.

الأدوات :

- سماعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية،
 - نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة.

الإجراءات :

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جيداً ينطق صحيح.
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الاسمية، والفرق بين صيغة
 الجملة الاسمية (مبتكراً + خبر)، والجملة الفعلية (فعل + مفعول به).
- يقسم التلاميذ لمجمتين، قسم لقراءة الجمل الاسمية، والآخر لقراءة الجمل الفعلية، ثم
 يطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.
- يتم تشجيع زملي لمن يؤدي المهمة المطلوبة منه بنجاح.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة
 الأركان مع التركيز بينهما وفي حالة جعل التلميذ من الوصول إلى الهدف من نشاط
 تقوم المعلمة بإعادة تكريره مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية،
 متكاملة الأركان ويستطيع التركيز بينهما.

تدريبات النشاط

- انظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية :

الأُسرة تشاهد التلفزيون	الأُسرة تشاهد التلفزيون
يُجسِّد محمد في مذاكرته	محمد مجتهد في مذاكرته
يفسح الفلاح الزرع	الفلاح يسقى الزرع
يجلس التلميذ في المكتبة	التلميذ جالس في المكتبة

التلوث في منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث في منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف تشرب الشاي	تتشرب الضيوف الشاي
الفتاة ترتدي فستاناً جميلاً	ترتدي الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته في المنزل	يساعد الزوج زوجته في المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش في الغابة	يعيش الأسد في الغابة

النشاط السابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع
التريق بينهما.

الأدوات :

-بطاقات مصورة بحيث تحير الصورة عن أحداث يمكن التعبير عنها بجمل
اسمية وفعلية.

-نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجراءات :

-توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.

-يطلب من التلميذ التفكير إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجمل اسمية، ومرة
بجمل فعلية.

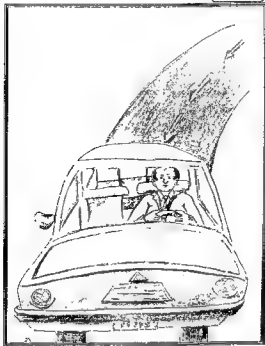
-تنتقل مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أي نقص فيها، وهل
للجمل ثابته المعنى أم لا، والفرق بين الجمل الاسمية، والجمل الفعلية.

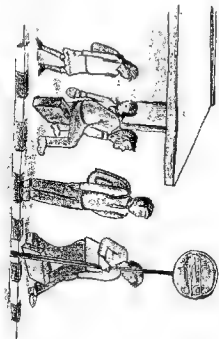
-يطلب الباحثة من التلميذ الإتيان بتحديد أركان الجمل الاسمية والفعلية.

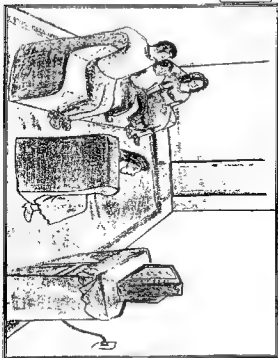
يتم تدريس في شكل هدفها رمزية للتلميذ إذا أصاب في بناء جملة صحيحة متكاملة الأركان.

التقويم :

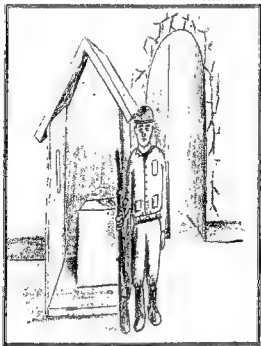
يشكل التقويم في هذا النشاط في إنتاج التلميذ لجملة اسمية وفعالية متكاملة الأركان، وثمة السطح، وفي قدرته على التفريق بين أركان الجملة الاسمية (سبداً + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، وفي حالة عجز التلميذ من الوصول إلى هذا الهدف فتم تكرار تدريبه حتى يصل إلى هذا الهدف.







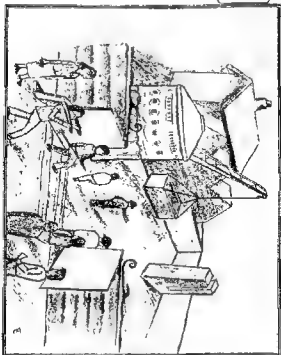


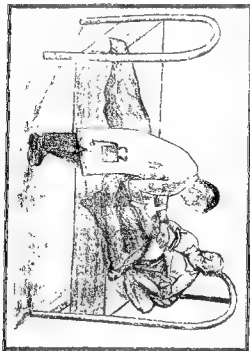












النشاط الثامن

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وعملية متكاملة الأركان، مع التركيز
بينهما .

الأدوات :

-شخصيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وكبرى فعلية .
-بطاقات، بيضاء، والأقلام زوايا .

مدة النشاط : ٤٠ دقيقة

الإجراءات :

-يعرض لموضوع على التلاميذ من خلال شاشات العرض
-توزع البطاقات البيضاء والأقلام على التلاميذ .
-يطلب من كل تلميذ أن يستخرج الجمل الاسمية والجمل الفعلية من الموضوع،
وأن يكتبها في البطاقات .
-يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما استخرجه من جمل اسمية وجمل فعلية
وينطقها أمام زملائه .
-يطلب من كل تلميذ أن يحوّل الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس .
-يطلب من التلاميذ أن يتناقشوا فيما توصلوا إليه من جمل .

يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما انتهى إليه من جمل اسمية، وفعلية، وما تم تحويله من جمل اسمية إلى فعلية والعكس،
يلزم تشجيع لمن يستطیع التحويل بين الجمل الاسمية والفعلية، ويعترف
مكوناتهم.

الخطوة ٥ :

يشمل تكوين التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية
من القطعة المقدمة بصورة صحيحة، والقدرة على التمييز بين أركان الجمل
الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)،
والقدرة على تحويل أي منهما إلى الأخرى
وفي حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعد تكريرهم ثلثة حتى
يتحقق الهدف من النشاط.

تدريبات النشاطات
الرياضية

"للرياضة أثر كبير في بناء جسم الإنسان وتنمية مهاراته المختلفة، وتنشيط عقله وفكره وذهنه، ومساعدته على القيام بمختلف النشاطات، كما أن الرياضة تؤثر على سلوك الإنسان، فهي تهذب النفوس، وتعود الإنسان على الكثير من العادات الطيبة، كالصبر، وقوة التحمل، وتعوده أيضاً على النظام، والنظافة، فالإنسان الرياضي الذي يحافظ على ممارسة نوع معين من أنواع الرياضة سوف نجد فيه كل هذه الصفات الجميلة التي يجب أن يتحلى بها كل إنسان."

جمال الزهر

الزهر جميل، ألوانه متعددة، وأشكاله
 بديعة، ورائحته طيبة عطرة في أكثر الأحيان،
 نراه في المنازل، قد نسقت أنواعه، ووضعت
 في الزهريات، وزينت بها الموائد، والمكاتب،
 وجملت بها الحفلات، وبها تسر العيون وتشرح
 الصدور ومنه تستخرج العطور، ويضع الشراب،
 ولذلك يجب أن نحرص على الزهر ولا
 نقطفه ولا نعبث به في حديقة المدرسة،
 أو في أي حديقة من الحدائق العامة
 أو الخاصة.

مصر والسياحة

مصر بلد سياحي يقع في وسط العالم
 في ملتقى ثلاث قارات آسيا وأفريقيا وأوروبا،
 تتميز مصر بجوها المعتدل وسمائها الصافية
 في معظم أيام السنة، كما أن بها الكثير من
 الآثار مثل : الأهرامات وأبو الهول والمتحف
 المصري، وبها الشواطئ الجميلة والمدن
 السياحية مثل الغردقة وشرم الشيخ، والسياحة
 تدر أموالاً كثيرة لمصر لذا يجب علينا أن
 نشجع السياحة وفرحبالسائحين لنزيد من
 مواردنا المالية وننهض باقتصادنا الوطني.

النشاط التاسع :-

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج جملة متكاملة الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب على كل واحدة منها مجموعة من الكلمات المتصلة .

مدة النشاط : * دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقديم للتلاميذ بطاقات الكلمات .

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المتصلة له .

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فئوية والجمل الفعلية إلى اسمية .

-إذا أدى التلاميذ تدريبات النشاط أداءً سليماً بحيث يصل إلى مستوى

الإنجاز ٨٠% انتقل النشاط التالي وإذا لم يصل إلى هذا المستوى

يعاد التفكير مرة ثانية حتى يصل إلى مستوى الإنجاز .

تدريبات الفصحى

أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون منها جمل اسمية وفعلية

شرم الشيخ - سياحية - مدينة - جميلة .

مضى - فى - السماء - القمر .

النجوم - تظهر - فى - الليل .

حيوان - مأكرا - الثعلب .

يقرأ - الكتاب - فى - المكتبة - التلميذ .

الفلاح - يحرث - الأرض - بالحرث .

الدرس - يكتب - بالقلم - التلميذ

التلميذ - نجح - الامتحان - فى

مجتهد - العامل - فى - عمله .

أهب - لا - عمل - الفد - فأجبل - إلى - اليوم

النشاط المتأخر

الهدف من النشاط :

تدريب التلميذ على استخدام الاستقبال وكيفية الجواب عنه .

الأدوات :

-بطاقات لموز تحتوي على أسئلة .

-لصقة من هذه البطاقات مع التلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تعرض قباحة البطاقات التي تحتوي على أسئلة على كل تلميذ .

-يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الأسئلة وقراءتها والتفكير فيها .

-يطلب من التلميذ وضع إجابات محددة على هذه الأسئلة .

-يتم تصحيح إجابات التلميذ .

-يتم تشجيع التلميذ إذا أجاب إجابات صحيحة .

-يشرح للتلميذ ما فعله طوله أدوات الاستقبال المختلفة .

التقويم :

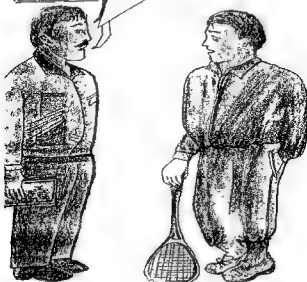
يتمثل التقويم في هذا النشاط في إلقاء التلميذ على الإجابة عن الأسئلة

بإجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستقبال المختلفة وفي حالة عدم وصول

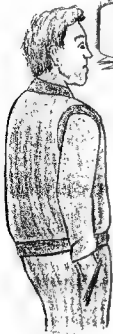
التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه على الأنشطة مرة أخرى حتى

يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط .

ما الرياضة التي تفضلها؟



أين تذهبين؟





ماذا نفعل؟



ما اسمك؟

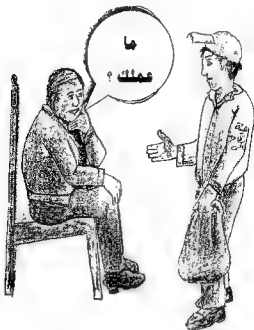


هل ذهبت إلى المتحف المصري؟



كيف تذهب إلى المدرسة؟







لماذا تذهب إلى النادي؟



النشاط العادي عشر

الهدف من النشاط : تدريب التلميذ على استعمال الاسطوان وكيفية الجواب عنه .

الأدوات :

-بطاقات الصور يطلب من التلميذ التغيير عن معقولها بسؤال .

-جسيمة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تدريس البطاقات التي تحتوي إجابات لمواضع معينة على التلميذ .

-يطلب من التلميذ النظر في هذه الصور والتغيير عن معقولها .

-يطلب التلميذ من التلميذ وضع كلمة عن محتوى الصورة يستخدم أوقات الاسطوان لملأه ؟

-يشرح التلميذ أوقات الاسطوان ، حيث توجد وظيفة كل كلمة من أوقات الاسطوان ؟

-حل حرف اسطوان

-سم اسم السؤال عن السائل

-سما اسم اسطوان السؤال عن غير السائل

-سم اسم اسطوان السؤال عن الزمن

-سم اسم اسطوان السؤال عن المكان

-سم اسم اسطوان السؤال عن الحال

-سم اسم اسطوان السؤال عن العدد

-سم اسم اسطوان السؤال عن السبب

-يصبح اسطوان التلميذ بوصف السؤال الصحيح للاسطوان أو الأسئلة عن كل صورة من

الصور المروسة .

التوزيع :

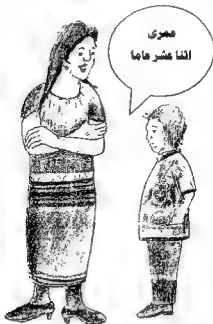
يتم توزيع التلميذ في هذا النشاط في سابعة أسئلة مسجدة باستخدام أوقات

المناسبة للاسطوان من البطاقات والصور المروسة . وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا

الهدف يتم إعادة تدريسه مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

أذهب إلى المدرسة ماشيا

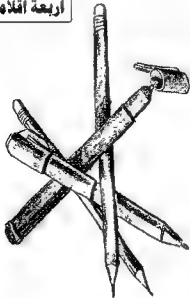




اسمى محمد



أربعة أقلام

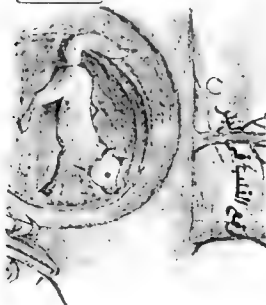




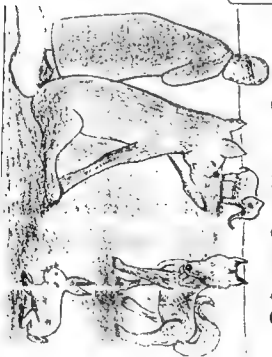








الأرنيب أصغر الحيوانات في الصورة



النشاط الثاني عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين اثنين في شكل سؤال وجواب.
- صورة من البطاقات لكل تلميذ.
- مدة النشاط : (٤٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ ويطلب منهم قراءة المحادثة والتفكير فيما تصفحه من أسئلة وإجابات ، ثم يطلب منهم محاولة إكمال المحادثة.
- تكلم ملاقة بين التلاميذ في المحادثة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.
- يطلب من تلميذين تشكيل المحادثة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمتثلون المحادثة بصورة صحيحة ويقومون بإجابات وأسئلة مناسبة.

التقويم :

يشمل تدريب التلاميذ في هذا النشاط في التوالم بإجراء محادثة سليمة لغويا وباستخدام أدوات الاستفهام المنلجة والإجابة الملائمة للأسئلة، وفي حالة عدم قدرة التلميذ على استخدام الاستفهام والجواب عليه ، يعاد تدريبه حتى يصل إلى الهدف المطلوب من النشاط.

تدريبات الأنشطة

أكمل المحادثة التالية :	
محمد :	السلام عليكم
أحمد :	
محمد :	أسمي
أحمد :	أسمي أحمد
محمد :	
أحمد :	والذي يعمل مهندساً
محمد :	وماذا يعمل والدك؟
أحمد :	
محمد :	ما عدد أخواتك؟
أحمد :	
محمد :	كيف حال أخواتك؟
أحمد :	
محمد :	نعم ذهبت إلى حديقة الحيوان
أحمد :	
أحمد :	ماذا شاهدتم؟
محمد :	شاهدنا الكثير من الحيوانات
أحمد :	
محمد :	يريش الأسد في القفص
أحمد :	
محمد :	تعلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل كنتم ولنا
أحمد :	ممتعا في الحديقة؟
محمد :	
أحمد :	نعم أود أن أزور الحديقة مرة أخرى.
محمد :	وأنا أود أن أزورها معك إن شاء الله.

النشاط الثالث عشر

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلميذ في استخدام الاستقهام والجواب عنه.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسئلة : وإجابات.

مدة النشاط : (٥) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

-تقدم البطاقات إلى التلميذ.

-يطلب من التلميذ قراءة البطاقات وتحديد الجمل التي تحمل معنى استقهام

والأخرى التي تحمل معنى الجواب.

يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة ووضع أسئلة للإجابات المقامة له.

- إذا تمكن التلميذ استخدام الاستقهام والجواب عنه يتم الانتقال للنشاط التالي ،

وإذا لم يفلح استخدام الاستقهام والجواب عنه يتم تكرار بعض الأنشطة حتى

يصل التلميذ لإتقان استخدام الاستقهام والجواب عنه.

تدريبات النشاط

لماذا تذهب إلى النادي؟	ذهب محمد مع علي إلى النادي؟
من يزرع الحقل؟	أصبح من النوم مبكراً.
أين يعالج المرضى؟	يعيش السمك في الماء.
متى تستيقظ من النوم؟	يذهب العمال إلى أعمالهم الساعة الثامنة صباحاً.
كيف تذهب إلى المدرسة؟	أذكر دروسى لنجح

تدريبات النشاط

المستشفى

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وزحبا زيارة صديقيهما أحمد المريض
بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجدا فيها طبساء وطبيبات،
وممرضين وممرضات، يعالجون المرضى، وإلى أثناء زيارتهم شاهدوا بعض
أقسام العلاج بالمستشفى، مثل غرفة الاستقبال التي يتم فيها استقبال حالات
الحوادث الخطيرة، وأقسام العظام لعلاج كسور العظام، وقسم القلب وقسم لعلاج
ضيق التنفس وارتفاع ضغط وانخفاض ضغط الدم، وكل ما يرتبط بأمراض القلب
والصدر، وقسم فرم لعلاج أمراض العين، وقسم الأنف والأذن والحنجرة لعلاج ما
يرتبط بها من أمراض.

جس محمد وعلى مع صديقيهما أحمد، وأعطاه الهدية، فذكرها أحمد ثم
رجع محمد وعلى إلى بيتهما.

- ذهب محمد وعلى صديقيهما أحمد المريض بالمستشفى.
- إلى المستشفى يعالجون المرضى
- غرفة إلى المستشفى يتم فيها المرضى القادمين إلى المستشفى.
- قسم لعلاج كسور عظام الجسم.
- يتم علاج في قسم الصدر والقلب.
- يتم علاج أمراض في قسم فرم، أما قسم الأنف والأذن والحنجرة
ففيه يتم علاج
- يذهب الأصحاء إلى المستشفى المرضى.
- يشكر من يزور.

السد العالي

السد العالي مشروع عظيم من مشروعات الثورة ، يقع في جنوب أسوان ، وقد تم بناؤه في عشر سنين ، ومن المصل السد العالي والجهد المستمر ، وانتفعت به بلدنا في حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يصل السد العالي على زيادة الأراضي الزراعية وإضاءة البلاد ، وبسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت في عالم الصناعة وتبوءت المركز الثاني بها بين الأمم الراقية والشعوب المتحضرة.

- السد العالي مشروع من مشروعات الثورة.
- يقع السد العالي في أسوان.
- انتفعت البلاد من السد العالي بـ
- نهضت البلاد بسبب السد العالي و المركز الثاني بين الشعوب.

السياحة في مصر

السياحة في مصر مصدر مهم من مصادر الدخل القومي، لذلك يجتنب أنها تجعل مصر في مكانة عالية رفيعه بين دول العالم، حيث تفيد المعالم السياحية الكثيرة الموجودة في أنحاء متفرقة من البلاد في أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق، فمصر مليئة بالكثير من المزارات السياحية العظيمة والآثار الخالدة كالأهرامات والبو الهول في الجيزة، والمعابد والآثار المختلفة في الأقصر وأسوان.

- السياحة في مصر من أهم مصادر
- تفيد المعالم السياحية في مصر في أن يتعرف العالم على
- في مصر الكثير من المزارات السياحية مثل
- والموجودة في و في
- الأقصر وأسوان.

النشاط الخامس عشر :

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها موضوع به كلمات ناقصة.

صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقائق .

الإجراءات :

- تعرض البطاقات التي بها موضوع لقرائي على التلاميذ من خلال جهاز العرض للمري.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للمباني.

- توزع البطاقة لبطاقات على التلاميذ.

- يطلب من كل تلميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة لسياق الموضوع وملحقها أمام زملائه.

- يناقش التلاميذ الكلمات المقترحة إلى الكلمات المناسبة للسياق.

التقويم :

يشمل التقويم في هذا النشاط في اختيار الكلمات المناسبة التي تتم معنى

الجملة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يمكن تدريبه حتى

يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

نعم الله

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة. ومن هذه النعم أن من عليه بحواس مختلفة، ومن هذه الحواس حاسة التي يستطيع بها الإنسان أن يميز بين الروائح المختلفة للأشياء، وتكون عن طريق أما حاسة فيستطيع بها الإنسان أن يتحسس ملمس الأشياء من حيث النعومة والخشونة، وتكون عن طريق أما حاسة البصر فيستطيع بها الإنسان أن يميز بين النعم. والأشياء، وتكون عن طريق ثم خلقها نعم الله على الإنسان

نهر النيل

نهر النيل نهر مبارك ، يمر بالعديد من ولكنه في البحر المتوسط ، لنل قانصريون يقرأون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن النيل الأرض، و..... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن ... عليه من كل شيء... جماله بأن يجعل مياهه نظيفة خالية من التلوث من ... المصانع، و..... الحيوانات، والفطريات، حتى يصبح النيل منبع البهجة والفرح لكل المصريين.

العلم

العلم هو صاحب المقام الأول في كل ما تتم به البشرية من وحضارة و..... فالعلم هو السلاح الذي يحمي الأمم في حالات قسما وكذلك حالات وهناك الكثير من وسائل التطعيم، ومن هذه الوسائل، ومن ثم يجب التردد على المكتبات المختلفة لتتوصل العلم وهناك أيضا مثل الراديو، وأيضا الذي يعطي المعلومات بسرعة فائقة، فالعلم يهدي الشعوب من ظلمة ... إلى المعرفة.

النشاط السادس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات بها جمل مقروعة تتضمن كلمات للنسبة.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل التلميذ.

مدة النشاط : (٣٠) دقيقة .

الإجراءات :

-تعرض المعلم على التلاميذ من خلال البطاقات ويطلب منهم قراءتها

وملاحظة النسب بها.

- يطلب من التلاميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق وخطتها.

- يعرض تشجيع التلاميذ الذين يقدمون كلمات مناسبة للمواضع.

التقويم :

يشكل التقويم في هذا النشاط في تقديم كلمات تدم المعنى ، وفي حالة

هزل التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات بعد تدريبه ثانية حتى يستطيع

استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

تدريبات النشاط

- ولدت السيارة في الزحام في إشارة المرور لأن الإشارة كانت وعندما
أضحت الإشارة باللون سارت السيارة وقتهى الزحام.
- عندما تقبل أحد زملائه فإنه وعندما يقدم لك خدمة فإنه
- أراد أحد الأشخاص الترخين في وسيلة مواصلات عامة فإنه تنصحه بـ
لأن الترخين
- عندما تريد أن تقرأ كتابا متنوعة فإتنا نذهب إلى وعندما تريد أن
تمارس الرياضات المختلفة فإتنا نذهب إلى
- نخاضم أحد زملائه مع آخر قصصك بـ
فتردي في الشتاء أما في الصيف فإتنا نركبي
- تستخرج البطاقات الشخصية من أما ونحن قبلات السيارة
فستخرجها من
- بعد نهاية شهر رمضان ، أما عيد الأضحي فيكون بعد
تسقط أوراق الشجر في فصل وتغضر وتزدهر في فصل
- كتب محمد خطبا إلى أخيه في السعودية ثم وضعه في وأعطاه
في
- ذهب علي إلى السوق فاشترى الخضروات من عند الخضري والشعري
الخبز من أما اللحوم فقد اشتراها من

النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام كلمات منسوبة لمواق الموضوع.

الأدوات :

ملاحظات بها موضوع يتضمن كلمات بالقصة.

مدة النشاط : * دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقدم الملاحظات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات منسوبة للسباق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات منسوبة للسباق يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم تكن الكلمات منسوبة يتم التكرار على أنشطة علاج هذه المعربة مرة أخرى.

تدريبات الأنشطة

التلوث البيئي

إذا سرت في الشارع فإِنَّكَ تَرى المنبعث من مخرجة
السيارات ، وتشم التي تسبب الضيق والعيان ، كما
تتسرب الملوثة إلى الأنهار والبحيرات لتسمم
..... وقد وضع مواد كيميائية للتردد من هجوم
لثمار التسبب للإنسان مشاكل صحية ، وهناك من يشوه الجدران
والأماكن العامة فيسبب القتلار ضوفاً وحزناً مما يعرف بالتلوث
..... أما من يرفعون أصواتهم أو أصوات أجهزتهم وسياراتهم
فإنهم يسيرون ما يسمى بالتلوث

الكشاف الثامن عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- نسخة لكل تلميذ من هذه البطاقات.

مدة النشاط : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات :

- نعطي الباحثة التلاميذ البطاقات المكتوب فيها النص القرائي وتعرض للنص على شاشة العرض وتقلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.
- تدور مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد أفكار الموضوع ومتنمته وخلفيته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانياً وإعادة أدقته مع مراعاة الالتزام بالتكثيم وعرض الأفكار متسلسلة ، ولخاتمة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمدون إلقاء الموضوع في المرة الثانية مع الالتزام بكل من المقدمة والأفكار والخاتمة.

التقويم :

يشتمل تقويم هذا النشاط في إعادة صياغة الموضوع القرائي بصورة متكامل فيها كل من المقدمة مع الأفكار المتسلسلة مع الخاتمة، ولي حقة معز التلميذ عن الوصول إلى إنتاج الموضوع بهذه الطريقة بعد تربية حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

أحمد زويل

لنعم مصر ببعض الشخصيات البارزة في كثير من المجالات العلمية ، والأدبية ، ومن هذه الشخصيات ، شخصية كبرت في مسيرة العلم في العالم المعاصر ، وهي شخصية الدكتور أحمد زويل ، تلك الشخصية التي تميزت منذ طفولتها وحبها الشديد لإجراء التجارب العلمية ، تلك الحب الذي لم يكن يدفعه الوحيد لدخول كلية العلوم ، بل كانت أسرته تعد أيضا ليرسون عالما منذ صغره .

ولد أحمد زويل في مدينته مملهور عام ١٩٤٦م ، وحصل على درجة البكالوريوس في العلوم من كلية العلوم ، ثم عين معيدا بكلية ومقرر إلى أمريكا للحصول على الدكتوراه وقضى سنوات طويلة يبحث ، ويدرس حتى استطاع أن يحقق مبداء علميا في مجالات الليزر ، الأمر الذي جعله يرشح للحصول على الكثير من الجوائز العلمية ، والتي نوجت بحصوله على جائزة نوبل في العلوم .

أن زويل حققا لشخصية علمية عربية وإفريقية مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوفر لها عناصر النجاح تستطيع أن تحلن عالمها ، وثالث ذاتها ، فهنا استطاع لسبب مصر أن يسعى إلى تحقيق تقدم علمي كل في مجاله ليراقى بهصر تلك الوطن الجميل .

شخصية مكانة

تستل الحياة بالكثير من مواقف التكاسح ، ومن هذه المواقف تلك المرأة التي مات عنها زوجها وترك لها ستة من الأطفال في سن صغيرة ، فبدأت تفعل تلك المرأة ، لقد عرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء ، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التي تكون على حسب تربية أبنائها ، فالتزمت لنفسها بتربيتهم ، وخرجت تعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى استطاعت أن تصنع منهم أفراد نافعين ووطنهم في كافة المجالات حيث كبر الأولاد وتخرجوا من كليات مختلفة ، وعملوا في مجالات عدة الطب ، والتدريس ، والمصانع ، ولم يقتصر الأمر على مجرد تخديمهم ، بل كتبت تلك التربية على الأخلاق والقيم التي جعلت من هؤلاء الأولاد في مكانة مرموقة محترمة بين أفراد المجتمع الذي يتعاملون معه ، وظل هؤلاء الأولاد يدلون بفضل لأبائهم التي أراحوها من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة في سعادة ، مما يجعلنا نحترم تربية هذه الأم لأولادها لتربية فائدة ، لأن أن نجدها في كثير من الأسر ، ولذا يجب علينا أن نقتدي ب تلك الأم حتى نستطيع لشئنا أولادنا لشئنا أسرة سليمة نلذع أنفسنا ونلذع مجتمعتنا .

جمال الدين الأفغاني

يظهر في كل عصر أحد قطباء نفوذ المجتمع إلى الإصلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذي ولد عام ١٨٢٨م، ١٢٥٤هـ في أفغانستان ، هني أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف وقصده به كثير من العلماء والطلاب ، وقتل ضد الاستعمار الأوروبي في الشرق، وأسس مدارس فكرية له في مصر ولعلم العرب، ولما رأى إنشاء جامعة الدول الإسلامية قتل كان من أهدافها جمع علماء الإسلام تحت راية واحدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة نفوذ إسلامي نحو الإصلاح لهذا تقدمنا بهذه الشخصية.

البلهارسيا

هذه العديد من الأمراض التي تسبب الشقاء للإنسان لأنها تصيب أجهزة جسمه، ومن هذه الأمراض مرض البلهارسيا ، الذي اكتشفه عالم الألمانى بلهارس عام ١٩٨٥ وينتشر مرض البلهارسيا إلى قريب المصري لقوافل متعلق الدوى المائية على المدن والمناطق الحضرية حيث لا تتوفر مياه الطوى ، وتسبب البلهارسيا مشكلات صحية للإنسان تؤثر على القلب مما يؤدي إلى الفشل ، لذا يجب علينا أن نلقى أنفسنا ولبناتنا من الإصابة بهذا مرض حتى نرتقي بثقافتنا البشرية وننهض بساحتنا المصري.

النشاط التاسع عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

مطبقات لصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلميذ .

- نسخة من هذه المطبقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ .

الإجراءات :

- يحرض للصور على التلميذ، ويطلب منه التحدث عما تصوره كل صورة على حدة في شكل أفكار .

- يطلب من التلميذ محاولة ترويق هذه الصور حسب ترتيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملًا .

- يطلب من التلميذ التحدث شفهيًا عن القصة التي تدر الصور عنها مع مراعاة أن يتم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يفتتح كلامه في نهاية الموضوع .

- تثار مناقشة بين التلميذ والمعلمة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة .

وتكم الباحثة تشجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، ورأى المقدمة، وتسلل الأفكار والخاتمة.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في التعبير عن الصور في شكل موضوع متكامل له مقدمة مناسبة، وأفكار مرتبة ومنسقة، وله خاتمة مناسبة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يمدّ تدريجه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.



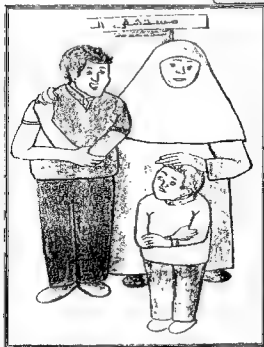


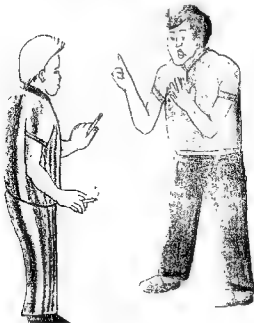
















النشاط العشرون

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

-بطاقات مكتوب فيها أسماء لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها .

-صورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة .

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتي تتضمن عناوين لموضوعات

يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهي :

(حديث من ابن لأمه في عيد الأم) .

(حديث عن أسرة مكافئة) .

(صديق عزيز) .

(هرابك) .

-يطلب من التلاميذ التحدث في هذه الموضوعات شفهياً ثم يناقش التلاميذ في

تعبيرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة ثلاثية وتتمثل الأفكار

والخاتمة المناسبة .

-يتم تشجيع التلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان .

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج موضوع متكامل الأركان من

حيث (المقدمة - تسلسل الأفكار - الخاتمة) .

تدريبات الأنشطة

تحدث في أحد الموضوعات الآتية مراعي المقدمة وتسلسل الأفكار والعائمة

- حديث من ابن لأمه في عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

النشاط الحادى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقديم أداء لتلاميذ في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- يقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .

- يطلب من التلاميذ البحث في أحد الموضوعات المقدمة لهم .

- يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة .

- إذا تحدث التلميذ في الموضوع مراعاة أركانه تم إعطائه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد تلقى البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع في حينه أعيد التفكير على أنشطة الصعوبة مرة أخرى .

تدريبات النشاط

نحدث في أحد الموضوعات الآتية :

صديق

وصف

حديقة

وصف

سعيدة

مناسبة

مثلا

شخصية تريد أن تكون

هنيئة

هواية

النشاط الثاني والعشرون

الهدف من النشاط :

لتزويد أداء التلاميذ في التعبير الشفهي من حيث النطق الصحيح لأصوات ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام الصحيح للجملة الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه ، وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لسباق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها أسئلة يجيب عنها التلميذ.
- بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة.
- مسجل صوتي.
- كاسيت فيديو .

مدة النشاط : (٢٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقسم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات.
- يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقدمة لهم.
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من نطق الصحيح لأصوات الفاء والدال والهاء ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام

الصحيح لتجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه ، وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشعري من حيث استخدام كلمات مناسبة لمبنى الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجيل استجابات التلاميذ من خلال المسجل الصوتي والتعليق .
- يحرص لتجمل الصوتي وتسجيل التعليق على التلاميذ ليرى مدى تفكيرهم من الحديث

-إذا تحدث التلميذ مراراً نطق أصوات الفاء والقاف والهاء بشكل صحيح ، مع استخدام جمل متكاملة الأركان والاستفهام والجواب عنه وإنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لمبنى الموضوع تم إعطائه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتم البرنامج وإذا لم يراعى أى هدف أعيد التركيز على أنشطة تؤدي إلى إتمام الهدف .

تدريبات النشاط

- قدم خمسة كلمات بها أصوات الراء والظاء والذال ثم انطقها نطقاً صحيحاً

- قدم خمسة جمل اسمية ثم قم بتحويلها إلى جمل فعلية.

- قدم خمسة إجابات ثم استفهم عنها .

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

- رحلة قمت بها
- هواية تمارسها
- بلد تود أن تزره
- اقترح أي موضوع وتحدث فيه

ف: 3786 ت: 26/8/2010

صوبان العبير الشامي

0946672



0946672

مساكن سوثير - امام سهراميك كليبواتر

عمارة (5) مدخل 2 الازارطة - الاسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707

